

Doris Bischof-Köhler

# **Spiegelbild und Empathie**

Die Anfänge der sozialen Kognition

Verlag Hans Huber  
Bern Stuttgart Toronto

18265316

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Bischof-Köhler, Doris:**

Spiegelbild und Empathie: die Anfänge der sozialen Kognition /  
Doris Bischof-Köhler. - Bern; Stuttgart; Toronto: Huber, 1989  
ISBN 3-456-81795-9

Universitäts-  
Bibliothek  
München

© 1989 Verlag Hans Huber, Bern  
Druck: Lang Druck AG, Bern/Liebefeld  
Printed in Switzerland

K89/4217

## Vorwort

Die Beschäftigung mit dem Thema dieser Arbeit reicht zehn Jahre zurück. Ich hatte damals von der "Stiftung für Humanwissenschaftliche Grundlagenforschung" in Zürich den Auftrag erhalten, mich mit der Phylogenese der menschlichen Motivation und in diesem Zusammenhang insbesondere auch mit der Entstehung spezifisch menschlicher Altruismusformen zu beschäftigen. Dies bedingte nicht nur eine gründliche Einarbeitung in die Paläo- und die Kulturanthropologie, sondern gab mir auch die Möglichkeit, mich mit den faszinierenden Befunden aus der Schimpansenforschung vertraut zu machen, die sich zu diesem Zeitpunkt häuften und vieles in Frage stellten, was zuvor mit Selbstverständlichkeit über die Grenzen tierischer Kognitionsleistungen behauptet worden war. Die alte Frage nach dem spezifisch Menschlichen wurde damit wieder aktuell, und der schon von Wolfgang Köhler gewiesene Weg, Schimpansen als Modell für die Hominisation heranzuziehen, konnte jetzt unter verbindlicheren Ausgangsbedingungen erneut beschritten werden.

Auf dieses Thema also hat mich Dr. Walter Bodmer von der "Humanwissenschaftlichen Grundlagenforschung" angesetzt, und ich möchte ihm hier an erster Stelle dafür danken, daß er mir nach vielen Jahren der Beanspruchung durch die Familie die Wiederaufnahme einer wissenschaftlichen Berufstätigkeit ermöglicht hat. In diesen Dank schließe ich Frau Gertrud Hunziker ein, die mir zu dem Mut verhalf, die Chance auch zu nützen. Für die Art, wie ich meine Fragestellung angegangen bin, waren die Jahre prägend, die ich in Kontakt mit Konrad Lorenz verbringen konnte und in denen sich mir die Bedeutung eines vergleichenden Vorgehens für die Verhaltenswissenschaften erschlossen hat. Viel Gewinn habe ich später aus Gesprächen mit David Premack und Jane Goodall gezogen, die meine Hypothesen mit mir diskutierten und aus ihren reichen Kenntnissen wertvolle Informationen dazu beisteuerten. Besonders dankbar erinnere ich mich an Max Delbrück, dessen Ermutigung mir bis zum heutigen Tag ein Ansporn geblieben ist.

Der Entschluß, phylogenetische Überlegungen auf die Ontogenese zu übertragen und dort experimentell umzusetzen, reicht ebenfalls schon eine Reihe von Jahren zurück. Hier möchte ich besonders allen meinen Studenten und Studentinnen danken, die als Teilnehmer an der Projektgruppe "Entwicklungspsychologie" am Psychologischen Institut der Universität Zürich (Biol.-Math. Abteilung) in Form von Lizentiatsarbeiten oder Forschungspraktika die Aufgabe übernommen haben, die für das Gesamtprojekt erforderlichen Einzelversuche mitzuplanen, durchzuführen und auszuwerten. Besonders zu erwähnen ist unter ihnen Anne Kristin Laubach, die sich in der Pilotuntersuchung unermüdlich zeigte und angesichts der in einer Pio-

nierphase unvermeidlichen Schwierigkeiten und Rückschläge beträchtliches Stehvermögen bewies. Das Ergebnis ihrer Arbeit ließ erkennen, daß der beschrittene Weg grundsätzlich richtig war, sodaß die Hauptuntersuchung gestartet werden konnte. Hier war der Einsatz von Elisabeth Heusi und von Ursula Schmid-Fieberg, die das Empathie- bzw. das Spiegelexperiment durchführten und auswerteten, von ausschlaggebender Bedeutung für das Gelingen der Untersuchung. Ohne die sorgfältige, differenzierte und von gutem psychologischem Verständnis getragene Arbeit aller drei Studentinnen wäre das Ergebnis sicher nicht so eindeutig ausgefallen.

Einen wichtigen Anteil am Erfolg der Untersuchungen hatten ferner unsere Spielpartnerinnen, Flavia Kippele und Magrit Messmer, deren einfühlsamem Verhalten es zuzuschreiben ist, daß die Kinder überhaupt Zutrauen faßten und sich entfalteten. Bei der Auswertung haben Beat Stucki und Lily Morard durch gewissenhafte Kontrollratings und Ruth Marbach durch Überprüfung einzelner Parameter der Spielsitzungen wertvolle Beiträge geleistet. Andreas Erdin beriet bei der Statistik, Walter Schmid entwickelte die zur Auswertung des Videomaterials erforderliche elektronische Anlage, und Henri Gossweiler realisierte mit Engagement die technischen Voraussetzungen für die Versuchsdurchführung. Margrit Schmutz, Harry Gubler und besonders Urs Bucher haben die technische Fertigstellung des Manuskripts tatkräftig unterstützt. Ihnen allen sowie auch den Helfern, die bei den Videoaufnahmen assistierten, und last but not least den Eltern, die mit ihren Kindern die Mühe des Versuchs auf sich genommen haben, sei sehr herzlich für ihren Einsatz gedankt.

Als bereichernd erfuhr ich auch die Diskussionen mit meinen Studenten, die in Vorlesungen und Projektgruppen durch Bemerkungen oder Rückfragen Anlaß gaben, meine Überlegungen zu präzisieren.

Vor allem aber danke ich meinem Ehemann Norbert Bischof, der meinen beruflichen Werdegang partnerschaftlich begleitet, mir immer wieder Mut zugesprochen und doch nie mit unbestechlicher Kritik hinter dem Berg gehalten hat. Wenn die Blockschaltbilder in der Arbeit leserfreundlich gestaltet sind, so ist dies das Ergebnis seiner Anregungen.

Schließlich gilt mein besonderer Dank Frau Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, ohne deren anteilnehmendes Interesse diese Arbeit wahrscheinlich nicht geschrieben worden wäre.



# INHALT

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Fragestellung.....</b>  | <b>11</b> |
| 1.1 Paläanthropologische Fakten.....  | 11        |
| 1.2 Kooperation und Hilfeleistung.....  | 12        |
| 1.3 Empathie in der Perspektive einer kognitivistischen<br>Entwicklungspsychologie.....         | 13        |
| 1.4 Perspektiven- und Rollenübernahme.....  | 14        |
| 1.5 Strategie der Analyse.....  | 16        |
| <b>2. Schimpansen als Modell.....</b>   | <b>19</b> |
| 2.1 Intelligenzleistungen.....  | 19        |
| 2.1.1 Werkzeugintelligenz.....  | 19        |
| 2.1.2 Soziale Intelligenz.....  | 20        |
| 2.2 Intelligenzstruktur.....  | 22        |
| 2.2.1 Sprachfähigkeit und Problemlöseverhalten.....   | 22        |
| 2.2.2 Erfassung von Intentionalität.....  | 23        |
| 2.2.3 Verbergen eigener Intentionen.....  | 24        |
| <b>3. Empathie und Gefühlsansteckung.....</b>   | <b>26</b> |
| 3.1 Definitionen.....   | 26        |
| 3.2 Das Problem der Gefühlsübertragung.....   | 27        |
| 3.2.1 Problemdiagnose.....  | 27        |
| 3.2.2 Theorien der Gefühlsübertragung.....  | 32        |
| 3.2.2.1 Assoziation und Klassisches Konditionieren.....   | 32        |
| 3.2.2.2 Ideomotorisches Gesetz und das Problem der Nachahmung.....                              | 35        |
| 3.2.2.3 Ausdruckswahrnehmung als Angeborener Auslöse-<br>mechanismus für Gefühlsansteckung..... | 38        |
| 3.3 Befunde zur emotionalen Entwicklung bei Kleinkindern.....                                   | 40        |
| 3.3.1 Emotionsentwicklung und Emotionsverständnis.....  | 40        |
| 3.3.2 Gefühlsansteckung im ersten Lebensjahr.....   | 42        |
| 3.4 Neuere Theorien zur Empathieentwicklung.....  | 43        |
| 3.4.1 Empathie als Gefühlsansteckung.....   | 43        |
| 3.4.2 Ich-Andere-Unterscheidung.....  | 45        |
| <b>4. Selbstkonzept und ausdrucksvermittelte Empathie.....</b>                                  | <b>47</b> |
| 4.1 Begriffsbestimmungen.....   | 47        |
| 4.2 Formen des Selbsterlebens.....  | 48        |
| 4.2.1 Wahrnehmungskategorien.....   | 48        |
| 4.2.2 Selbstempfindung.....   | 50        |
| 4.2.3 Selbstobjektivierung.....   | 51        |
| 4.3 Entwicklung des Selbsterlebens.....   | 51        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.4 Entwicklung der Ich-Andere-Unterscheidung.....   | 53        |
| 4.5 Hypothese zur Entstehung von ausdrucksvermittelter Empathie.....                                   | 55        |
| <b>5. Synchrone Identifikation und situationsvermittelte Empathie.....</b>                             | <b>58</b> |
| 5.1 Begriffsbestimmung.....  | 58        |
| 5.2 Hypothese zur Entstehung situationsvermittelter Empathie<br>durch identifikatorische Teilhabe..... | 60        |
| 5.3 Selbstkonzept und Perspektiveninduktion.....   | 62        |
| 5.3.1 Zur Entwicklung des Selbstkonzepts.....  | 62        |
| 5.3.2 "Artgenossenidentität".....  | 64        |
| 5.3.3 Wesensverwandtschaft.....  | 66        |
| 5.4 Situationsverständnis.....   | 69        |
| <b>6. Empathie und prosoziales Verhalten.....</b>  | <b>72</b> |
| 6.1 Die motivierende Funktion von Empathie.....  | 72        |
| 6.2 Empathie als prosoziales Motiv.....  | 73        |
| 6.2.1 Auslösung der prosozialen Handlung.....  | 73        |
| 6.2.2 Adäquate Bedürfniserfassung und Perspektivenübernahme.....                                       | 77        |
| 6.2.3 Zusätzliche Einflußfaktoren.....   | 77        |
| 6.3 Empathie und egoistische Motive.....   | 79        |
| <b>7. Selbsterkennen und prosoziales Verhalten im zweiten Lebensjahr.....</b>                          | <b>82</b> |
| 7.1 Selbsterkennen .....   | 82        |
| 7.2 Prosoziales Verhalten.....   | 83        |
| 7.3 Selbsterkennen und prosoziale Intervention.....  | 86        |
| <b>8. Selbsterkennen und Empathie: Methode der Untersuchung.....</b>                                   | <b>89</b> |
| 8.1 Hypothese.....   | 89        |
| 8.2 Versuchsdesign.....  | 90        |
| 8.2.1 Empathieversuch.....   | 90        |
| 8.2.1.1 Vorversuche.....   | 91        |
| 8.2.1.2 Desiderata für das Versuchsdesign.....   | 91        |
| 8.2.1.3 Realisation des Versuchsdesigns.....   | 92        |
| 8.2.1.4 Spielzimmer.....   | 93        |
| 8.2.2 Spiegelversuch.....  | 94        |
| 8.2.2.1 Design des Pilotversuchs.....  | 94        |
| 8.2.2.2 Design des Hauptversuchs.....  | 95        |
| 8.3 Stichprobe.....  | 96        |
| <b>9. Selbsterkennen und Empathie: Ergebnisse der Untersuchung.....</b>                                | <b>98</b> |
| 9.1 Pilotuntersuchung.....   | 98        |
| 9.1.1 Empathieversuch.....   | 98        |
| 9.1.1.1 Vorgehen bei der Auswertung.....   | 98        |
| 9.1.1.2 Intuitive Einteilung.....  | 98        |
| 9.1.1.3 Operationalisierung.....   | 99        |

|  |            |
|--|------------|
| 9.1.2 Spiegelversuch.....  | 100        |
| 9.1.3 Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im<br>Empathie- und im Spiegelversuch..... | 101        |
| 9.2 Hauptuntersuchung: Ergebnisse im Empathieversuch.....                              | 103        |
| 9.2.1 Vorgehen bei der Auswertung.....   | 103        |
| 9.2.2 Intuitive Gruppeneinteilung.....   | 104        |
| 9.2.3 Objektive Auswertungskategorien.....   | 106        |
| 9.2.4 Operationalisierung.....   | 107        |
| 9.2.5 Reliabilität.....  | 111        |
| 9.2.6 Zusatzvariablen.....   | 112        |
| 9.2.6.1 Verhalten der Mutter und Beziehung des Kindes zu ihr.....                      | 112        |
| 9.2.6.2 Beziehung des Kindes zur Spielpartnerin.....                                   | 114        |
| 9.2.6.3 Beziehung des Kindes zum Teddy.....  | 114        |
| 9.2.6.4 Anzahl der Geschwister.....  | 116        |
| 9.2.7 Alter und Geschlecht.....  | 116        |
| 9.3 Hauptuntersuchung: Ergebnisse im Spiegelversuch.....                               | 117        |
| 9.3.1 Vorgehen bei der Auswertung.....   | 117        |
| 9.3.2 Einteilung nach "harten" Kriterien.....  | 117        |
| 9.3.3 Einteilung aufgrund der Feinanalyse.....   | 118        |
| 9.3.3.1 Intuitive Einteilung.....  | 118        |
| 9.3.3.2 Operationalisierung.....   | 119        |
| 9.3.3.3 Definition der Gruppen.....  | 120        |
| 9.3.3.4 Merkmalsverteilungen.....  | 122        |
| 9.3.4 Reliabilität.....  | 125        |
| 9.3.5 Alter und Geschlecht.....  | 126        |
| 9.4 Zusammenhang zwischen den Ergebnissen in Empathie-<br>und Spiegelversuch.....      | 127        |
| 9.4.1 Selbsterkennen und Empathie.....   | 127        |
| 9.4.2 Selbsterkennen, Empathie und Alter.....  | 128        |
| <b>10. Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel.....</b>                             | <b>130</b> |
| 10.1 Stand der Forschung zur Entwicklung des Selbsterkennens.....                      | 130        |
| 10.1.1 Empirische Befunde.....   | 130        |
| 10.1.1.1 Erstes Lebensjahr.....  | 131        |
| 10.1.1.2 Vermeidung und Befangenheit im zweiten Lebensjahr.....                        | 132        |
| 10.1.1.3 Erstes Selbsterkennen im zweiten Lebensjahr.....                              | 133        |
| 10.2 Theorien zur Entwicklung des Selbsterkennens.....                                 | 133        |
| 10.2.1 Entwicklung des Selbsterkennens nach Lewis & Brooks-Gunn.....                   | 134        |
| 10.2.2 Entwicklung des Selbsterkennens nach Bertenthal & Fischer.....                  | 135        |
| 10.3 Vergleich der eigenen Ergebnisse mit Amstersdams Befunden.....                    | 137        |
| 10.4 Kriterien für Selbsterkennen.....   | 140        |
| 10.4.1 Verlegenheit.....   | 141        |
| 10.4.2 Vermeidung.....   | 142        |
| 10.4.3 Der Umgang mit der Kontingenz des Spiegelbildes:<br>Experimentieren.....        | 145        |
| 10.4.4 Schlußfolgerungen zur Diagnose des Selbsterkennens.....                         | 147        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>11. Zusammenhang der Ergebnisse im Empathieversuch mit dem Selbsterkennen.....</b> | <b>148</b> |
| 11.1 Selbsterkennen als Voraussetzung für Empathie.....                               | 148        |
| 11.2 Die Frage der Altersabhängigkeit: "Übergänger" und "Verwirrte".....              | 150        |
| 11.3 Reifungsvorgänge und Sozialisation.....  | 151        |
| 11.4 Einfluß von Zusatzvariablen auf die Äußerung von Empathie im Experiment.....     | 154        |
| 11.4.1 "Helfer" und "Blockierte".....   | 154        |
| 11.4.2 Nicht-empathische "Erkenner".....  | 156        |
| 11.4.3 Die "Unbeteiligten" - Empathieabwehr?.....                                     | 158        |
| 11.4.3.1 <i>Flucht ins Spiel</i> .....  | 158        |
| 11.4.3.2 <i>Imponierverhalten</i> .....   | 158        |
| <b>12. Theoretische Schlußbemerkungen.....</b>  | <b>161</b> |
| 12.1 Die Rolle der Gefühlsansteckung bei der Entstehung der Empathie.....             | 161        |
| 12.2 Zur Frage der Veridikalität der Empathie.....                                    | 163        |
| 12.3 Empathie und die Ausbildung sozialer Verantwortlichkeit.....                     | 167        |
| <b>Literatur .....</b>  | <b>170</b> |
| <b>Autorenregister.....</b>   | <b>180</b> |
| <b>Sachregister.....</b>  | <b>182</b> |

# 1. FRAGESTELLUNG

## 1.1 PALÄANTHROPOLOGISCHE FAKTEN

In den letzten Jahrzehnten haben paläanthropologische Funde insbesondere im ostafrikanischen Raum ein recht deutliches Bild von der Hominisation während der vergangenen 4 Millionen Jahre entstehen lassen. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang sogenannte Verhaltensfossilien, also Relikte, aus denen sich Hinweise über die Lebensform der Vor- und Frühmenschen ergeben. Dazu gehören die ältesten menschlichen Artefakte, die sich als Geröllwerkzeuge erhalten haben. Sie sind auf 2,3 Millionen Jahre zurückdatierbar und werden mit *Homo habilis* in Verbindung gebracht, der gegenwärtig als der erste Repräsentant der Gattung *Homo* gilt. Die vorbehandelten und für vielfache Verwendungszwecke geeigneten Steine fanden sich häufig in größerer Anzahl zusammen mit Anhäufungen von Tierskeletten an Seeufern und in ausgetrockneten Flußbetten. Eine sorgfältige Würdigung aller Einzeldaten läßt den Schluß zu, daß es sich bei den Fundstellen um Lagerplätze handelte, zu denen erlegte Tiere geschleppt wurden, um dann dort aufbereitet und verzehrt zu werden. Aufgrund dieser Konstellation wird es heute als gesichert angesehen, daß die Hominiden zu einem relativ frühen Zeitpunkt, sicher schon vor 2 Millionen Jahren, dazu übergegangen waren, einen Hauptbestandteil ihrer Ernährung durch Jagd auf Großwild zu bestreiten (ISAAC, 1978). Mit dieser Art der Nahrungsbeschaffung setzten sie sich deutlich von den übrigen Primaten ab.

Für den Psychologen ergibt sich aus diesen Befunden als das eigentlich Interessierende die Frage, wie die Hominiden diesen Übergang zu einer jagenden Lebensweise *motivational* bewältigt haben.

Mit der regelmäßigen Jagd auf Großwild sind nämlich einige nichttriviale Probleme verbunden, die gelöst werden müssen, damit diese Technik des Nahrungserwerbs sich als Überlebensstrategie überhaupt bewähren kann. Jagd auf Großwild setzt voraus, daß mehrere Individuen kooperieren und daß die Beute mit denjenigen geteilt wird, die nicht unmittelbar an der Jagd teilnehmen können, also insbesondere mit Müttern und ihren Kindern.

Beide Leistungen können bei Raubtieren beobachtet werden und sind hier auf der Basis spezifischer Instinkte gewährleistet. So findet man Kooperation bei Wölfen und Geparden und instinktiv gesichertes Teilen der Beute insbesondere bei Hyänenhunden und Vampir-Fledermäusen. Bei der für Primaten typischen Ernährungsweise gab es jedoch keine Veranlassung,

entsprechende Instinkte auszubilden. Sie leben von Pflanzen und Insekten, die jeder für sich selbst besorgen kann, sodaß sich Kooperation bei der Nahrungsbeschaffung und Beuteteilen erübrigen. Das Problem für die Hominiden bestand also darin, von den Verhaltensdispositionen eines Primaten als "Ausgangsmaterial" auf konvergentem Weg zu vergleichbaren Resultaten wie die Raubtiere zu kommen. Theoretisch wäre denkbar, daß dies auf dem Weg der Neubildung entsprechender sozialer Instinkte erfolgte. Da die Hominisation aber gerade umgekehrt durch die Freisetzung des Verhaltens von instinktiver Steuerung gekennzeichnet ist und dies aufgrund sich ständig erweiternder kognitiver Kapazitäten, liegt es nahe, die Lösung der in Frage stehenden Probleme im Bereich *kognitiver Neuerwerbe* zu suchen (BISCHOF-KÖHLER, 1979, 1985).

## 1.2 KOOPERATION UND HILFELEISTUNG

Zunächst ist genauer zu analysieren, worin die Probleme bei Kooperation und Beuteteilen bestehen. Bei der *Kooperation* geht es darum, daß mehrere Individuen zusammenwirken, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Darunter kann man nun verschiedenes verstehen.

In der Ethologie wird es bereits als Kooperation bezeichnet, wenn sich beispielsweise die Elterntiere bei Vögeln in der Brutpflege ablösen, oder auch wenn Paviane einen Freßfeind gemeinsam angreifen. In beiden Fällen haben wir es jedoch mit Verhaltensweisen zu tun, die nur vom Effekt, nicht aber von der Intention her kooperativ sind, bei denen also das Verhaltensziel nicht primär darin besteht, den Anderen zu unterstützen. Genau dies aber ist zum gemeinsamen Vorgehen bei der Jagd erforderlich. Der Partner muß verstehen, was der Andere im Sinn hat, er muß dessen Intention aufgreifen, dann aber nicht das Gleiche tun, sondern das eigene Verhalten in einer Weise einrichten, die das des Anderen in sinnvoller Weise ergänzt.

Das Problem, das dabei zu lösen ist, hat einen kognitiven und einen motivationalen Aspekt. Es kommt einerseits darauf an, die Absicht des Anderen zu erkennen. Man muß die Situation mit seinen Augen sehen können, wenn man das eigene Verhalten auf seine Intention abstimmen soll. In psychologischer Terminologie ist dies ein typisches Problem der "*Perspektivenübernahme*" (s. § 1.4). Andererseits ist es erforderlich, die Motive der Selbstdurchsetzung zurückzustellen und die Intention des Anderen zur eigenen zu machen. So gesehen, bedarf Kooperation einer *prosozialen Motivierung*.

Auch beim *Beuteteilen* läßt sich eine kognitive und eine motivationale Komponente unterscheiden. Zunächst einmal muß die Möglichkeit gegeben

sein, den Mangel bzw. die Notlage des Anderen zu erkennen. Daraus muß dann die Motivation erwachsen, Abhilfe zu schaffen. Auch hier geht es darum, daß eigene egoistische Motive zurückgestellt werden und daß die Bereitschaft besteht, die Kosten einer Hilfeleistung zu tragen. Zu denken wäre dabei an das *Mitgefühl* als motivierende Kraft und an die *Empathie* als Mechanismus, der zur Kenntnis über die Notlage des Anderen verhilft.

### 1.3 EMPATHIE IN DER PERSPEKTIVE EINER KOGNITIVISTISCHEN ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

Wenn man bei der Frage, ob Empathie als Erklärung für die prosozialen Leistungen der Hominiden in Betracht kommt, die psychologische Fachliteratur konsultiert, so stößt man auf eine verwirrende Vielfalt von Definitionsansätzen (Überblick bei DEUTSCH & MADLE, 1975; GLADSTEIN, 1984; WISPÉ, 1987). Immerhin zeichnet sich heute ein Konsens dahingehend ab, daß man Empathie als einen Mechanismus der sozialen Kognition versteht, der Aufschluß über die emotionale Verfassung eines Anderen vermittelt, wobei der "Teilhabe an der Emotion" des Anderen eine entscheidende Rolle zugewiesen wird. Welcher Prozeß diese Teilhabe allerdings möglich macht, bleibt meist undeutlich; häufig begnügt man sich mit der eher vagen Aussage, der Beobachter müsse sich "in die Lage des Anderern versetzen" können.

Autoren, die sich um eine präzisere Definition bemühen, betonen meist sowohl einen "kognitiven" als auch einen "affektiven" Aspekt der Empathie, allerdings mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung dieser beiden Anteile. Über diese Gewichtung wurde in den 70er Jahren heftig diskutiert; dabei wurde die "kognitive" Komponente eindeutig überbewertet. Dies zeigt sich zum Beispiel an dem Dreikomponentenmodell von FESHBACH (1978, 1986), in dem sie "zwei kognitive und eine affektive Voraussetzung" für Empathie geltend macht:

- (1) die Fähigkeit, affektive Zustände anderer zu erkennen und zu benennen,
- (2) die Fähigkeit, die Perspektive und Rolle des Anderern zu übernehmen, und
- (3) emotionale Erlebnisfähigkeit, um das beobachtete Gefühl teilen zu können.

In der kindlichen Ontogenese würde Empathie demgemäß erstmals auftreten, wenn das Kind über alle drei Komponenten verfügt.

FESHBACHS unter (1) genannte Komponente wird bei Kindern üblicherweise anhand von Bildergeschichten geprüft: Man stellt fest, ob sie Gefühle aufgrund des Ausdrucksverhaltens unterscheiden und richtig benennen oder auch, ob sie den Emotionsgehalt einer Situation zutreffend angeben können. Dabei zeigt sich, daß Kinder etwa im Alter von 3 Jahren an-

fangen, einige Gefühle richtig zu bezeichnen und zuzuordnen; ein differenzierteres Verständnis ist allerdings erst mit Beginn des Schulalters zu erwarten (FESHBACH & ROE, 1968; BORKE, 1971; REICHENBACH & MASTERS, 1983; WIGGERS & VAN LIESHOUT, 1985).

Man kann sich nun fragen, ob reflektiertes Wissen über Emotionen, so wie es Tests der genannten Art voraussetzen, überhaupt für das empathische Erleben relevant ist. Das gerade glaubt FESHBACH aber daraus schließen zu können, daß ihre Versuchskinder die Frage "Was fühlt das Kind in der Geschichte?" häufiger zutreffend zu beantworten vermochten, als daß sie auf die Frage "Was fühlst du selbst?" dann auch dieselbe Emotion angegeben hätten. Für die Autorin ist das ein Beweis dafür, daß das rein kognitive Verständnis für die Lage des Anderen der Fähigkeit, empathisch zu fühlen, vorausgehen muß.

Abgesehen davon, ob es nicht eine Vereinfachung darstellt, eine Reaktion nur dann empathisch zu nennen, wenn der Beobachter angibt, genau das gleiche Gefühl zu empfinden wie der eigentlich Betroffene (vgl. hierzu auch HOFFMAN, 1982a; EISENBERG, 1986 und § 6.3) bleibt hier die grundsätzliche Frage offen, ob man am Gefühl eines Anderen nicht auch empathisch Anteil nehmen kann, bevor man in der Lage ist, darauf zu reflektieren und darüber verbal Auskunft zu geben (vgl. hierzu § 3.3).

#### 1.4 PERSPEKTIVEN- UND ROLLENÜBERNAHME

Die von FESHBACH unter (2) postulierte kognitive Voraussetzung betrifft die Perspektiven- und Rollenübernahme. Beide Ausdrücke werden heute meist synonym verwendet, bzw. es besteht die Tendenz, "Rollenübernahme" durch "Perspektivenübernahme" abzulösen. Tatsächlich überlappen sich die Bedeutungsbereiche beider Begriffe. Beide kennzeichnen Mechanismen, die es ermöglichen, sich in die Lage eines Anderen zu versetzen. Beide implizieren ferner, daß man sich den Standpunkt oder die Sichtweise eines Anderen vorstellen kann und zwar unabhängig von der jeweiligen eigenen Perspektive. Beide setzen schließlich eine kognitive Leistung voraus, die in Anschluß an PIAGET (1972) "Dezentrierung" genannt wird und in der Fähigkeit besteht, mehrere Aspekte eines Sachverhalts gleichzeitig im Denken zu berücksichtigen. In Bezug auf die Erfassung sozialer Relationen würde Dezentrierung eben bedeuten, daß man sich die unter Umständen ganz andersartige Sichtweise des oder der Anderen neben der eigenen vorstellen kann.

Andererseits existieren aber doch auch gewisse historisch bedingte Unterschiede in der Konnotation, die sich mit den beiden Begriffen verbindet. Die "Rolle des Anderen zu übernehmen" bedeutete bei MEAD (1934),



auf den dieses Konzept zurückgeht, soviel wie, in der Phantasie den Standort des Anderen einzunehmen und die Situation oder auch sich selbst mit seinen Augen zu betrachten. Vorausgesetzt wird dabei zumindest implizit, daß die Weise des Anderen, Erfahrungen zu machen, prinzipiell der eigenen entspricht.

Gerade das jedoch wurde von MEADS Kritikern in Frage gestellt. Es wurde geltend gemacht, daß sich die Erfahrungen des Anderen aufgrund seiner individuellen Biographie von denen des Beobachters ganz wesentlich unterscheiden können, weshalb er dann die gleiche Situation eben in nicht vergleichbarer Weise erlebe. Insbesondere FLAVELL (1975) hat sich in diesem Sinn geäußert. Die Definition von "Rollenübernahme" sei dahingehend zu präzisieren, daß man nicht nur der Situation des Anderen, sondern auch dessen individualtypischen Verstehensvoraussetzungen - eben seiner je besonderen "Perspektive" - in ihrer möglichen Andersartigkeit Rechnung tragen müsse.

Noch etwas weiter geht SELMAN (1984), der erste, der "Perspektivenübernahme" von Rollenübernahme definitiv absetzt. Er bezeichnet damit das Verständnis für die Beziehung, in der verschiedene Perspektiven zueinander stehen, und die Fähigkeit, diese zu koordinieren. Bei dieser wie auch bei FLAVELLS Konzeption handelt es sich also um eine vergleichsweise viel kompliziertere Leistung als bei der Rollenübernahme im Sinne MEADS.

Wenn nun angenommen wird, Rollen- bzw. Perspektivenübernahme sei für das empathische Erleben vorauszusetzen, so kann dies unterschiedliches bedeuten, je nachdem auf welchem Komplexitätsniveau ein Autor diese Konstrukte ansiedelt. Im einfachen Fall wird man davon ausgehen, daß der Beobachter sich bewußt in die Lage des Anderen versetzen muß, um zunächst einmal überhaupt dessen Gefühl zu erkennen, was dann seinerseits die Bedingung wäre, es auch teilen zu können. Fordert man dagegen differenziertere Formen der Perspektivenerfassung, so wird erwartet, daß in die empathische Reaktion noch zusätzlich die Einsicht einfließt, das Gefühl des Anderen könne sich vom eigenen unterscheiden.

Diese Variationsbreite der Sichtweisen hat sich in der Auseinandersetzung um die Empathieentwicklung bei Vorschulkindern niederschlagen. Forscher, die PIAGET verpflichtet sind, halten das Vorschulkind für "egozentrisch", demgemäß nicht zur Perspektivenübernahme fähig und in Anhängigkeit hiervon dann eben auch für unempathisch. BORKE (1972, 1978) hat als erste gegen diese Überzeugung Stellung bezogen und Empathie bereits bei 3- bis 4-jährigen angenommen. Auch sie versteht den Begriff allerdings rein kognitiv und eher im Sinne von MEADS Rollenübernahme. Ihre Schlußfolgerungen riefen dann sogleich Kritiker auf den Plan, die ihrerseits eine anspruchsvollere Form der Perspektivenerfassung zur Bedin-

gung machten: CHANDLER & GREENSPAN (1972) wandten sich gegen BORKE mit dem Argument, was sie bei Vorschulkindern als Empathie bezeichne, stelle nichts anderes dar als die egozentrische Projektion eigener Reaktionsmöglichkeiten, die mit der Verfassung des eigentlich Betroffenen nichts zu tun haben müßten.

Was nun den Entwicklungszeitpunkt anbelangt, in dem das Auftreten der in Frage stehenden Fähigkeiten zu erwarten ist, so trifft es für differenziertere Formen der Perspektivenerfassung sicher zu, daß sie der Dezentrierung bedürfen. Werden sie also für die Empathie vorausgesetzt, so ist mit dieser nicht vor dem Übergang in die präoperative Phase zu rechnen. Für einfache Rollenübernahme dagegen wäre zu diskutieren, ob sie in der Entwicklung nicht doch schon früher auftritt. Auch hier bleibt aber die grundsätzliche Frage offen, ob man sich überhaupt bewußt in die Lage des Anderen versetzen muß, um empathisch empfinden zu können. Auf diese Frage wird in § 5 und 12 ausführlich Bezug genommen.

Die Weise, wie die Konzepte Rollen- und Perspektivenübernahme heute - vielfach austauschbar - gebraucht werden, läßt nichts von der gerade dargestellte Differenzierung erkennen. Deshalb habe ich mich entschlossen, in beiden Fällen einheitlich von "Perspektivenübernahme" zu sprechen. Gemeint ist damit also die kognitiv akzentuierte Fähigkeit, sich in die Lage des Anderen versetzt vorzustellen, ohne daß damit bereits eine Annahme über das Komplexitätsniveau der Perspektivenerfassung impliziert sein soll.

## 1.5 STRATEGIE DER ANALYSE

Für die im Zusammenhang mit der menschlichen Phylogenese relevante Frage, wie Kooperation und Hilfeleistung bei den Frühmenschen motiviert gewesen sein könnten, erscheint der kognitiv orientierte Erklärungsansatz der Empathie ungeeignet, weil er Voraussetzungen macht, die auf dem zur Diskussion stehenden Evolutionsniveau mit großer Wahrscheinlichkeit noch nicht gegeben waren. Wenn FESHBACHS Annahmen zuträfen, dann wäre Empathie auch beim Kind frühestens mit fünf Jahren zu erwarten. Lediglich die von der Autorin unter (3) genannte Komponente, nämlich die emotionale Erlebnisfähigkeit, wird man bereits dem Kleinkind zusprechen.

Nun zeigten Gelegenheitsbeobachtungen (vgl. HOFFMAN, 1976) insbesondere aber eine später (s. § 7.3.2) noch genauer zu würdigende Langzeitstudie von ZAHN-WAXLER et al. (1979, 1982), daß bereits im zweiten Lebensjahr Verhaltensweisen auftreten, denen man die Bezeichnung "empathisch" im Sinne der in § 1.3 gegebenen vorläufigen Begriffsbestimmung

kaum verwehren kann. Kleinkinder reagieren auf den Ausdruck emotionalen Unbehagens bei anderen Personen mit Zeichen des Mitgefühls und mit Aktionen, die tröstenden und helfenden Charakter haben. Damit stellt sich die Frage, ob die von FESHBACH angesprochenen Voraussetzungen für Empathie überhaupt erforderlich und vom Entwicklungsniveau her nicht viel zu hoch angesetzt sind.

Die Neigung insbesondere der kognitivistisch orientierten Psychologie, Erkenntnisleistungen prinzipiell auf rationale Einsichtsmöglichkeiten zurückzuführen, die strenggenommen überhaupt erst beim Erwachsenen voll funktionstüchtig sind, läßt kindliches Denken nicht nur als defizitär erscheinen, sondern verstellt insbesondere den Blick dafür, daß es auch kognitive Mechanismen mit *prärationaler* (nach BRUNSWIK, 1934: "*ratiomorph*") Charakteristik gibt. Es handelt sich dabei um Erkenntnisleistungen auf primär *emotionaler* Basis. Emotionen vermögen nämlich ihrerseits, unabhängig von rationalen Denkprozessen, Situationen zu bewerten und das Verhalten adaptiv danach auszurichten; das ist einer durch die Vernunft vermittelten kognitiven Leistung durchaus äquivalent (BISCHOF, 1989).

Die Bedeutung solcher ratiomorpher Mechanismen erschließt sich insbesondere, wenn man als Ausgangspunkt der Betrachtung die menschliche *Phylogenese* wählt. Diese Vorgehensweise ist in zweifacher Hinsicht mit Vorzügen verbunden.

1. Der phylogenetische Vergleich macht deutlich, daß menschliche Einsichtsfähigkeit nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip entstanden sein kann, sondern sich über viele Übergangsstadien hinweg entwickelt haben muß. Lange bevor also eine rationale Handlungsplanung möglich war, mußten unsere Vorfahren mit Mitteln der Verhaltenssteuerung ausgestattet gewesen sein, die eine optimale Anpassung gewährleisteten. Prä-rationalen Bewertungs- und Steuermechanismen, also eben den Emotionen, kam dabei eine hervorragende Bedeutung zu. Diese Bedeutung hat sich mit der neu evoluiierenden Vernunftbegabung zwar abgeschwächt, aber nicht verloren, denn auch die rationale Handlungsplanung weist emotionale Anteile auf, und in der frühfrühkindlichen Ontogenese sind diese von besonderem Gewicht (BISCHOF-KÖHLER, 1985).

2. Eine auf die Phylogenese bezogene Betrachtung bietet einen Bezugsrahmen, innerhalb dessen die kognitiven Fähigkeiten nicht am Maßstab höchster Perfektion gemessen werden müssen. Man geht vielmehr von einem evolutionären Niveau aus, auf dem die menschliche Vernunft noch gar nicht oder erst in Ansätzen ausgebildet war, und stellt dann die Frage, welche evolutionären Fortschritte im sparsamsten Fall eintreten mußten, um aus dem Bestehenden eine ganz bestimmte neue Leistung hervorgehen zu

lassen. In einem weitergehenden Schritt kann sodann geprüft werden, ob sich diese Leistung in der Ontogenese in vergleichbarer Weise aufbaut.

Bei einem solchen Vorgehen ist also zu fragen, ob Empathie und evt. auch einfache Formen der Perspektivenübernahme in der Hominisation beim Übergang zur Großwildjagd bereits zur Verfügung standen, und wie das emotionale und kognitive Ausgangsmaterial beschaffen war, aus dem sie sich herausentwickelt haben. Dabei muß man sich vergegenwärtigen, daß *Homo habilis* mit einer Schädelkapazität von etwa 700 ccm noch näher beim Schimpansen (400 ccm) als beim modernen Menschen (1350 ccm) stand. Man kann also nicht ohne weiteres davon ausgehen, daß er bereits über eine kommunikative Sprache verfügte, die wechselseitige Vereinbarungen ermöglicht hätte. Ferner ist es wenig wahrscheinlich, daß auf dem in Frage stehenden Evolutionsniveau bereits eine kulturelle Normenbildung mit entsprechender Sozialisation existierte. Was auch immer an prosozialem Verhalten auftrat, war also zunächst wohl auf naturgegebene Verhaltensdispositionen angewiesen.

## 2. SCHIMPANSEN ALS MODELL

### 2.1 INTELLIGENZLEISTUNGEN

#### 2.1.1 WERKZEUGINTELLIGENZ

Wenn man sich ein Bild vom Niveau machen möchte, das den Anfängen der Evolution des menschlichen rationalen Denkens entspricht, so bietet sich in den Schimpansen ein brauchbares Modell. Sie zeigen nämlich kognitive Besonderheiten, die etwa dem Entwicklungsstand der Hominiden vor 3 bis 4 Millionen Jahren entsprechen. Schimpansen unterscheiden sich auch dadurch von anderen Tierprimaten, daß sie gelegentlich jagen, wobei sowohl echte Kooperation als auch das Teilen von Jagdbeute auftritt (GOODALL, 1975; TELEKI, 1973). Die genauere Analyse ihrer kognitiven Fähigkeiten vermag ein Bild davon zu vermitteln, wie das Entstehen vergleichbarer Leistungen während der Hominisation denkbar wäre.

Wie KÖHLER schon vor 70 Jahren gezeigt hat, sind Schimpansen offensichtlich in der Lage, Probleme durch *Phantasietätigkeit* zu lösen (KÖHLER, 1921). Erstmals in der Evolution tritt bei ihnen die Fähigkeit auf, äußere Wirklichkeit auf einer inneren Vorstellungsebene zu simulieren, das Durchprobieren von Lösungen bei der Bewältigung von Problemen also auf eine mentalen Probephase zu verlegen. Die Vorstellungstätigkeit, die hierfür erforderlich ist, geht weit über das bloße Sich-Erinnern hinaus. Es kommt vielmehr darauf an, daß Vorstellungsinhalte absichtsvoll manipuliert werden können und zwar in einer Weise, die nur solche Veränderungen zuläßt, wie sie nach den objektiven Gesetzmäßigkeiten in der realen Welt auch möglich sind (BISCHOF, 1987). Bei solchen Voraussetzungen verwundert es nicht, daß Problemlösen durch Einsicht erst so spät in der Evolution auftritt.

Nun war es lange Zeit üblich, den Vorteil der Intelligenzleistungen von Schimpansen im *Werkzeuggebrauch* zu sehen, und zahlreiche Untersuchungen im Anschluß an KÖHLER waren auf diesen Problembereich fixiert. Als man die Tiere jedoch ausgiebig in freier Wildbahn beobachtete, verlagerte sich die Perspektive. Es zeigte sich, daß sie zwar tatsächlich Objekte als Werkzeuge gebrauchen, z.B. wenn sie Termiten mithilfe von Stöckchen fangen (GOODALL, 1971) oder wenn sie Steine benutzen, um Nüsse aufzuschlagen (BOESCH & BOESCH, 1984); doch handelt es sich dabei um Fertigkeiten, die nicht in jeder Generation neu erfunden werden müssen, sondern die von den Jungtieren durch Beobachtung erlernt werden können.

Was dagegen viel stärker in den Vordergrund tritt, ist das Ausmaß an *sozialer Kompetenz*. Vieles spricht daher für die Ansicht, Schimpansen setzten ihre neuerworbenen kognitiven Fähigkeiten in erster Linie im Dienst der sozialen Interaktion ein (HUMPHREY, 1976).

### 2.1.2 SOZIALE INTELLIGENZ

Ein an sich ganz unscheinbarer Vorgang im Zoo kann einem bewußt werden lassen, daß bei Schimpansen so etwas wie ein Verständnis für die Intention des Anderen gegeben sein muß. Eine Schimpansenmutter sitzt im Käfig mit ihrem etwa zweijährigen Sohn. Dieser bemüht sich wiederholt, einen Gummiball auf eine höher gelegene Brüstung zu legen. Seine Arme sind dazu aber zu kurz. Fast beiläufig ergreift die Mutter den Ball und legt ihn dort ab, wo der Junge ihn haben wollte. Ich erwähne das Beispiel deshalb, weil die Handlung zunächst eigentlich trivial erscheint. Vom Standpunkt eines Menschen aus ist sie dies in der Tat. Aber sie setzt voraus, daß die Intention des Anderen verstanden und *stellvertretend für ihn verwirklicht* wird. Und für ein Tier ist dies eben keineswegs trivial.

Inzwischen gibt es eine Fülle von Beispielen insbesondere auch aus Feldstudien, die genau diese Fähigkeit bei Schimpansen belegen. Die Kooperation bei der Jagd wurde bereits erwähnt, sie besteht beispielsweise darin, daß ein Gruppenmitglied dem Beutetier den Fluchtweg abschneidet, während ein anderes sich anschleicht, oder daß mehrere Tiere der Gruppe sich ruhig verhalten, während eines sich dem Beutetier nähert. Fälle "helfender Unterstützung" reichen vom Beuteteilen nach erfolgreicher Jagd bis zum Beispiel eines Schimpansenweibchens, das tagelang seiner sterbenden Mutter die Fliegen vom Gesicht wegscheuchte und ihr Futter brachte (GOODALL, 1971, 1986). MENZEL (1972) berichtet, daß Schimpansen, die er im Gehege hielt, den Gebrauch von langen Pfählen als Leitern entdeckten. Dabei kam es immer wieder vor, daß ein Tier den Pfahl für einen Gruppengenossen festhielt, so daß dieser hinaufklettern konnte, ohne umzufallen. Bereits KÖHLER beschrieb Fälle, in denen Tiere, die aus Versuchsgründen auf Diät gesetzt waren, regelmäßig von anderen mit Nahrung versorgt wurden.

Eine weitere Gelegenheitsbeobachtung KÖHLERS belegt eindrucksvoll eine Art Parteinahme für den Gruppengenossen. Seine Schimpansen hatten in der Gefangenschaft die Unsitte angenommen, Kot zu essen, und wurden deshalb von ihm wiederholt bestraft, ohne daß es ihm gelang, ihnen das unerwünschte Verhalten abzugewöhnen. Eines Tages fiel ihm ein Schimpansenweibchen durch eigentümliches Benehmen auf, dessen Ursache er zunächst nicht entdecken konnte. Bei näherer Inspektion stellte er dann

fest, daß sie Kot im Mund hatte. Bei einer anderen Gelegenheit zeigte sie das gleiche auffällige Benehmen, ohne diesmal aber schuldig zu sein. KÖHLER fand jedoch in ihrer Nähe ein anderes Weibchen, welches sich zu verstecken suchte und diesmal die Missetäterin war. Die Kollegin hatte also gleichsam stellvertretend "Farbe bekannt" (KÖHLER, 1921).

Ein Beispiel "stellvertretenden Problemlösens" des Versuchstiers Sultan wird ebenfalls von KÖHLER (1921, S. 123) berichtet:

"Daß er (Sultan) wirklich die ungelöste Aufgabe auf *das andere Tier bezieht*, zeigte sich einmal ganz klar, als ein Versuch gemacht wurde, Chica das Doppelrohrverfahren beizubringen. Ich stand dabei draußen vor dem Gitter; neben mir hockte Sultan und sah sehr ernsthaft zu, indem er seinen Kopf langsam kratzte. Als Chica gar nicht verstand, was ich von ihr wollte, gab ich die beiden Rohre schließlich Sultan, um ihn das Verfahren zeigen zu lassen. Er nahm die Rohre, steckte sie schnell ineinander und zog nicht etwa das Ziel zu sich heran, sondern schob es ein wenig träge auf das andere Tier am Gitter zu."

Es ist hier noch anzufügen, daß Hilfeleistungen und Kooperation bei Schimpansen mit Sicherheit nicht auf irgendwelche in diese Richtung zielenden erzieherischen Bemühungen der Muttertiere zurückzuführen sind.

Nun sind die Erweise sozialer Kompetenz allerdings keineswegs auf den prosozialen Sektor beschränkt. Besonders eindrücklich bekunden sie sich nämlich auch in Formen der *sozialen Manipulation* bis hin zum Macchiavellismus. Dabei wird der Artgenosse in eine Situation manövriert, in der er sich in einer Weise verhalten muß, die den Intentionen des Manipulators entgegenkommt. Dies demonstrierte beispielsweise einer von Jane GOODALLS Schimpansen namens Flint, der sich mit seiner Mutter Flo und einer kleinen Schwester schon seit einiger Zeit an einem Termitenhügel aufhielt und sich ziemlich langweilte, weil ihm das "Termitenfischen" nicht so gut gelang wie der Mutter. Er versuchte wiederholt ohne Erfolg, sie zum Weggehen zu veranlassen. Schließlich forderte er die kleine Schwester mit einer unmißverständlichen Geste auf, seinen Rücken zu besteigen, und trabte mit ihr davon. Das Manöver hinterläßt zwingend den Eindruck, er habe vorausgesehen, daß die Mutter das Baby nicht im Stich lassen und ihm folgen würde, was sie dann wirklich auch tat (GOODALL, 1971).

Jane GOODALL (1986) berichtet sehr eindrücklich, daß soziale Intelligenz besonders häufig in Rangauseinandersetzungen eingesetzt wird und hier viel zuverlässiger zum Erfolg führt als körperliche Stärke. Da eine hohe Rangstellung zugleich Vortritt bei östrischen Weibchen garantiert, versteht es sich, daß intelligente Tiere eine höhere Chance haben, ihr Genom einschließlich intelligenter Dispositionen zur Fortpflanzung zu bringen. Aber auch Rangtiefere können sich einen Vorteil verschaffen, wenn sie schlau genug sind, ein östrisches Weibchen durch geschickte Ma-

nöwer eine Zeitlang von der Gruppe wegzulocken und dadurch Störungen durch Ranghöhere bei der Paarung zu vermeiden. Man sieht also bei Schimpansen unmittelbar, wie soziale Intelligenz einen Selektionsvorteil gewährleistet. Daran läßt sich die Überlegung anschließen, ob die Intelligenzentwicklung der Frühmenschen nicht einen vergleichbaren Ausgang genommen hat, wobei sich die eigentliche "Werkzeugintelligenz" erst sekundär auf der Basis kognitiver Strukturen weiterentwickelte, die ursprünglich als Strategie im Zusammenhang mit der sozialen Interaktion entstanden sind.

## 2.2 INTELLIGENZSTRUKTUR

### 2.2.1 SPRACHFÄHIGKEIT UND PROBLEMLÖSEVERHALTEN

Was ist nun aber das Spezifische an der Intelligenz der Schimpansen? Ende der 60er Jahre war es dem Ehepaar GARDNER erstmals gelungen, diesen Tieren mit dem Zeichensystem amerikanischer Taubstummer eine Symbolsprache beizubringen (GARDNER & GARDNER, 1969). Vergleichbare Trainingsprogramme sind in der Folge auch von anderen Forschern mit Erfolg durchgeführt worden, was dazu führte, daß um die Sprachfähigkeit der Schimpansen eine heftige Diskussion entbrannte (Überblick: DELUCE & WILDER, 1983).

Ich will mich im Folgenden auf die Untersuchungen von D. PREMACK beziehen, der zu der Frage, wie weit es sich bei den Intelligenzleistungen der Schimpansen im Allgemeinen und ihren Sprachleistungen im Besonderen tatsächlich um mehr als nur adressierte Effekte handelt, die wohl anspruchsvollste und differenzierteste Analyse geliefert hat (PREMACK, 1983; PREMACK & PREMACK, 1983). Er war dabei nicht in erster Linie an der Sprachperformanz interessiert, sondern er wollte zu einem vertieften Verständnis der kognitiven Strukturen kommen, die vorausgesetzt sein müssen, damit ein Sprachtraining überhaupt in dem von den Tieren gezeigten Ausmaß erfolgreich sein konnte. So gelang es ihm nachzuweisen, daß Schimpansen tatsächlich den *Symbolcharakter* der Sprachzeichen begreifen, diese also wie "Begriffe" auffassen; einem blauen Dreieck als Symbol für "Apfel" werden beispielsweise richtig die Eigenschaften "rot" und "rund" zugeordnet.

Eine andere Untersuchungsreihe PREMACKS stellte eine moderne Form der KÖHLERSchen Versuche dar und diente der Erkundung des Problemlöse-



verhaltens. Dabei wurden die Tiere mit Videoszenen konfrontiert, in denen ein menschlicher Akteur vorgeblich gewisse Probleme nicht zu lösen vermochte. Er konnte beispielsweise nicht mit einem Schlauch spritzen, weil dieser nicht an den Wasserhahn angeschlossen war, oder fror vor einem Heizofen, der nicht angezündet war. Die Tiere bekamen nun eine Reihe von Fotos vorgelegt, und es zeigte sich, daß sie in den meisten Fällen dasjenige aussuchten, das die richtige Lösung abbildete, also zum Beispiel einen angeschlossenen Schlauch bzw. ein angezündetes Streichholz. Da es sich wenigstens teilweise auch um Probleme handelte, mit denen die Tiere vorher noch nicht konfrontiert worden waren, kann ausgeschlossen werden, daß die Lösung nur auf der Assoziation bereits gemachter Erfahrungen basierte (PREMACK & WOODRUFF, 1978).

### 2.2.2 ERFASSUNG VON INTENTIONALITÄT

Interessant an diesen Befunden ist nicht so sehr die Fähigkeit, das Problem zu lösen, als vielmehr die Fähigkeit, es überhaupt *als Problem zu erkennen* (BISCHOF-KÖHLER, 1979, 1985). Das Tier war ja nicht unmittelbar betroffen, es fror nicht und wollte nicht mit dem Schlauch spritzen. Dennoch ließ es sich von der Kalamität eines Anderen motivieren, den richtigen Lösungsweg vorzuschlagen. Die Versuchstiere waren also offensichtlich in der Lage zu erkennen, daß der Akteur im Videofilm eine bestimmte Intention hatte und daß er diese nicht erfüllen konnte, und sie machten sich nun diese Intention zu eigen, um das Problem stellvertretend für ihn zu lösen.

Daß solche Aktionen tatsächlich auf das Bedürfnis des Anderen zentriert sind, zeigt das oben S. 21 angeführte Beispiel von Sultan. Auch bei PREMACKS Versuchen kam es zu spontanen, direkt auf den Hilfsbedürftigen bezogenen Interventionen, ohne daß diese eigentlich vom Experiment her gefordert waren. So hatten die Tiere in einem Freigehege ihren Trainer an eine ganz bestimmte Kiste zu führen, von der sie wußten, daß Futter darin versteckt war. Dem Trainer, der den Schlüssel zur Kiste besaß, waren die Augen verbunden. Die meisten Tiere begnügten sich damit, ihn einfach in die richtige Richtung zu zerren. Ein Weibchen nahm ihm aber regelmäßig zuvor die Binde ab. Um sicher zu gehen, daß sie nicht einfach nur durch das ungewöhnliche Aussehen irritiert war, brachte man die Binde an anderen Stellen des Kopfes an. In diesen Fällen entfernte das Tier sie nicht; man kann daraus also schließen, daß es sie tatsächlich als Behinderung des Trainers aufgefaßt hatte (PREMACK & PREMACK, 1983).

Aus diesen und einer Reihe von weiteren Experimenten folgerte PREMACK, daß Schimpansen in der Lage sind, aufgrund des Verhaltens, das sie bei einem Anderen beobachten, die richtigen Schlüsse in Bezug auf seine

mentale Verfassung zu ziehen (PREMACK, 1983). Die Evidenz spricht somit dafür, daß sie den Zusammenhang zwischen objektivem Ausdrucksverhalten und subjektiver Intention begreifen, daß sie also Zugang zur Innenseite des Erlebens beim Anderen haben.

### 2.2.3 VERBERGEN EIGENER INTENTIONEN

Korrespondierend zu der Einsicht in die Intention des Anderen aufgrund seines Verhaltens verstehen Schimpansen umgekehrt auch, daß sich im eigenen Verhalten die eigene Intention für den Anderen erschließt. Auch dies konnte in Versuchen von PREMACK demonstriert werden (WOODRUFF & PREMACK, 1979). Die Tiere mußten ihren menschlichen Pfleger auf eine unter mehreren Kisten hinweisen, von der sie wußten, das in ihr eine Frucht versteckt war. Er wiederum wußte nicht, um welche Kiste es sich handelte, hatte aber den Schlüssel, um sie aufzuschließen. Dabei gab es nun "liebe" und "böse" Pfleger. Die ersteren teilten die Frucht mit dem Versuchstier, die zweiten aßen sie allein. Während der "liebe" Pfleger durch aufgeregtes, eindeutig hinweisendes Verhalten auf die richtige Kiste aufmerksam gemacht wurde, gelang es den Tieren beim "bösen" Pfleger, die Begierde nach der leckeren Frucht nicht zu äußern, um ihn nicht an das begehrte Objekt herankommen zu lassen. Die Tiere zeigten sich also erstaunlicherweise in der Lage, den eigenen Emotionsausdrucks zu unterdrücken. Daß dies mit der Absicht geschah, den Pfleger zu täuschen, liegt insofern nahe, als sie dabei in einigen Fällen sogar auf die falsche Kiste deuteten.

In einem anderen Versuch gaben die Versuchstiere unter mehreren Abbildungen von mehr oder weniger geglückten Problemlösungsvorschlägen stets einer "Katastrophenlösung" für den "bösen" Pfleger den Vorzug. Wenn das im Videofilm gezeigte Problem z.B. darin bestand, daß der Pfleger eine an der Decke hängende Banane nur dadurch erreichen konnte, daß er auf einen Stuhl kletterte, dann wählten die Tiere unter den Fotos mit den Lösungen dasjenige aus, auf dem ein Stuhl unter einer Person zusammenbricht. Dabei wurde nie eine beliebige Katastrophe gewählt, sondern immer diejenige, welche die erforderliche Problemlösung am eindeutigsten vereitelte. Es bestand also nicht einfach nur der Wunsch, dem Pfleger Schaden zuzufügen; man wollte ihn vielmehr dadurch besonders treffen, daß man seine Intention hintertrieb.

Nach PREMACKS Ansicht ist bei den Schimpansen erstmals ein kognitives Niveau erreicht, auf dem es zulässig ist, von *bewußter Intention* zu sprechen; denn erst, wenn man sich seiner Intention bewußt werde, könne man sich von ihr auch distanzieren und sie unterdrücken, sodaß sie sich nicht nach außen zeigt.

Schimpansen wissen also darum, daß sich ihr eigenes Erleben im Verhalten ausdrückt, und sie haben Zugang zur Innenseite des Erlebens bei ihren Artgenossen. Auf dem Evolutionsniveau unterhalb der Menschenaffen reagieren Tiere zwar auch adäquat auf arteigene Ausdruckssignale. Aber sie tun dies aufgrund instinktiver Mechanismen, und keine der bei ihnen auftretenden Verhaltensnormen legt die Annahme nahe, daß es dazu erforderlich wäre, die Emotion als solche zu erkennen, die dem Ausdruck des Anderen zugrundeliegt. Insbesondere bleiben Tiere auch, sofern sie kein Ausdrucksverhalten wahrnehmen, von *situativen* Ereignissen, die den Artgenossen betreffen, vollkommen unberührt (s. § 3.2.1). Das ändert sich erst auf dem Niveau der Menschenaffen. Schimpansen nehmen die Intention des Anderen nicht nur von außen wahr, sondern können sie aus dessen Perspektive mitvollziehen.

Pointiert ausgedrückt, ist das evolutionär Neue auf dem Niveau der Menschenaffen die *Erfindung der sozialen Kognition*. Der Mechanismus, dem dabei besonderes Gewicht zukommen dürfte, ist eben die *Empathie* - in ersten Ansätzen vielleicht auch die *Perspektivenübernahme*.

### 3. EMPATHIE UND GEFÜHLSANSTECKUNG

#### 3.1 DEFINITIONEN

Bevor nun auf die Frage eingegangen werden kann, wie sich Empathie auf dem Niveau der Schimpansenintelligenz erklären läßt, muß zunächst genauer präzisiert werden, was darunter zu verstehen ist.

Bei dem Versuch, Empathie zu definieren, empfiehlt es sich, eine *phänomenale* und eine *funktionale* Ebene der Betrachtung zu unterscheiden (vgl. KLEINT, 1940). Die phänomenale Definition einer Erlebnisgegebenheit ist strikt deskriptiv; sie versucht, den *unmittelbar erfahrbaren Eindrucksgehalt* möglichst anschaulich nachzuzeichnen. Demgegenüber richtet sich die funktionale Definition auf die *reizseitigen Bedingungen* und auf die *innerorganismischen Mechanismen und Prozesse*, die dem betreffenden Erlebnis zugrundeliegen.

*Phänomenal* ist Empathie die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Trotz dieser Teilhabe bleibt das Gefühl aber anschaulich dem Anderen zugehörig. Darin unterscheidet sich Empathie von *Gefühlsansteckung* (z.B. bei Panik, Begeisterung oder ansteckendem Lachen), bei der die Stimmung des Anderen vom Beobachter selbst Besitz ergreift und dabei ganz zu dessen eigenstem Gefühl wird.

*Funktional* betrachtet geht es um die Frage, auf welcher Reizgrundlage und aufgrund welcher innerorganismischen Wirkungszusammenhänge sich das empathische Erlebnis aufbaut. Als Reizgrundlage kommen in Betracht:

- a. die Wahrnehmung des Ausdrucksverhaltens beim Anderen (*ausdrucksvermittelte Empathie*),
- b. die Wahrnehmung der Situation, in der er sich befindet (*situationsvermittelte Empathie*).

Bei der Analyse der innerorganismischen Bedingungen empathischen Erlebens müssen drei Problemstellungen unterschieden werden:

1. *Das Problem der Gefühlsübertragung*: Wie wird man als Beobachter des Gefühls eines Anderen teilhaftig?
2. *Das Problem des sozialen Erkenntnisgewinns*: Wie erkennt man, daß das nachempfundene Gefühl eigentlich einem Anderen eignet?
3. *Das Problem der motivationalen Konsequenzen*: Wie wirkt sich das empathische Erlebnis auf der Handlungsebene aus?

Bei der Behandlung dieser drei Problemstellungen ist jeweils zwischen ausdrucksvermittelter und situationsvermittelter Empathie zu differenzieren und zu prüfen, ob diese auf den gleichen oder unterschiedlichen Mechanismen beruhen.

## 3.2 DAS PROBLEM DER GEFÜHLSÜBERTRAGUNG

### 3.2.1 PROBLEMDIAGNOSE

Um die Probleme genau zu präzisieren, die sich stellen, wenn man den Prozeß der Teilhabe an der Emotion eines Anderen erklären möchte, wollen wir zunächst als "Ausgangsmaterial" ein Lebewesen betrachten, das sich auf einem Evolutionsniveau mit vorrationaler Verhaltenssteuerung befindet, das also noch über keine Phantasietätigkeit verfügt und auch noch nicht zur sozialen Kognition befähigt ist.

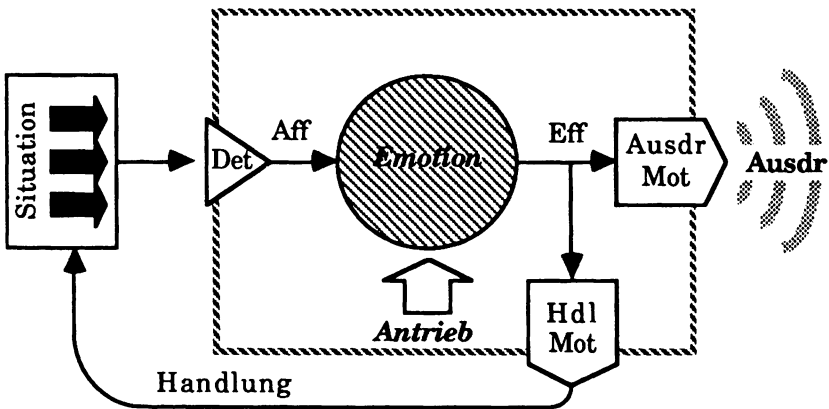


Abb. 1: Das Individuum und seine Situation

Abb. 1 zeigt, in formaler Darstellung, ein solches Individuum (IND, schraffiert umrandeter großer Block). Dieses befindet sich in einer Situation (Block links), mit der es interagiert. Die Situation wirkt über Reize auf Sinnesorgane, die hier als Detektoren (Det) bezeichnet seien, um zum Ausdruck zu bringen, daß sie auf bestimmte für das Individuum relevante Reizkonstellationen in der Umwelt ansprechen. Afferente Meldungen (Aff)

werden der zuständigen zentralnervösen Verarbeitungsinstanz zugeleitet und verursachen dort eine **Emotion** (Schraffur). Hierbei ist die innere Antriebslage des Organismus (**Antrieb**) ebenfalls von Einfluß; z.B. wird der Anblick eines unbekannten Objektes je nach Antriebslage Furcht oder Neugier hervorrufen. Die zugehörige **Handlung** - im eben genannten Beispiel Flucht oder Exploration - wird durch efferente Kommandos (Eff) an die Handlungsmotorik (**HdlMot**) ausgelöst; sie wirkt verändernd auf die Situation zurück. Eine zweite Efferenz führt zugleich zur Ausdrucksmotorik (**AusdrMot**), in der sich die Emotion expressiv äußert (**Ausdr**). Die durch den Detektor rückgemeldete Situationsveränderung wirkt sich emotional aus (z.B. Furchtabbau) und leitet damit neue Handlungsmöglichkeiten ein.

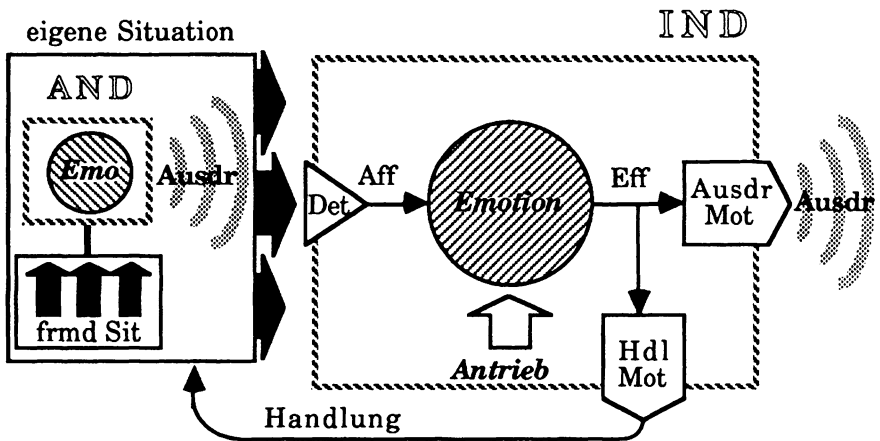


Abb. 2: Das Individuum in Interaktion mit einem Anderen

Abb. 2 zeigt den Fall, in dem die **eigene Situation** des Individuums darin besteht, daß es mit einem Anderen (AND) interagiert, beispielsweise in einer Rangauseinandersetzung. Dieser Andere befindet sich seinerseits in einer für ihn spezifischen Situation, die, aus dem Blickwinkel des Individuums IND betrachtet, immer eine *fremde Situation* (*frmd Sit*) ist, und zwar auch dann, wenn sie in einer Konfrontation mit ihm selbst besteht, also etwa wenn es zur Situation des Anderen gehört, vom Individuum angegriffen zu werden. Der Andere reagiert nun auf seine Situation mit einer bestimmten Emotion (*Emo*, z.B. Angst), die sich in seinem Ausdrucksverhalten (*Ausdr*) bekundet. Spezifische Detektoren (*Det*) im Individuum sprechen auf dieses Ausdrucksverhalten an und führen bei ihm ebenfalls zu einer emotionalen Reaktion. Diese kann eine *komplementäre* Qualität zur Emotion des Anderen aufweisen, wie in der Abbildung durch die gegenläufige Schraffur der Blöcke **Emotion** und **Emo** symbolisiert ist. So kann der

Angstausdruck des Anderen beispielsweise als Geste der Unterlegenheit gewertet werden und zum eigenen Gefühl der Überlegenheit führen. Dieses wiederum veranlaßt das Individuum, sich dem Anderen gegenüber in einer bestimmten Weise zu verhalten, z.B. aggressive Kampfhandlungen einzustellen und dies auch durch friedfertiges Ausdrucksverhalten zu bekunden, wodurch die Situation des Anderen ebenfalls eine Veränderung erfährt.

Es besteht aber auch die Möglichkeit, daß die Interaktion einen Verlauf nimmt, der bei beiden Individuen zu *ähnlichen* emotionalen Reaktionen führt. So wäre denkbar, daß der Andere im angeführten Beispiel nicht zur Unterwerfung bereit ist, sondern seinerseits aggressiv seine Rangstellung verteidigt, oder daß beide Interaktionspartner von Anfang an einander freundlich gesinnt sind und daher das Zusammensein gleichermaßen als lustvoll erfahren.

Drei Punkte sind hierbei festzuhalten. 1. Die Emotion des Anderen (**Emo**) ist als solche für das Individuum unzugänglich, es reagiert lediglich auf den *Ausdruck* der Emotion. 2. Die Situation des Anderen ist, obwohl sie in der Konfrontation mit dem Individuum besteht, für dieses eine fremde Situation, denn es vermag sie nicht aus der Perspektive des Anderen zu sehen. 3. Das Verhalten des Individuums zielt nicht darauf, die fremde Situation *für* den Anderen zu ändern, also z.B. dessen Angst abzustellen, sondern ist ausschließlich an der eigenen Situation interessiert (also z.B. daran, den Anderen zu Unterlegenheitsbekundungen zu veranlassen), wodurch sich dann nur als *Nebeneffekt* auch Konsequenzen für dessen Situation einstellen.

In Abb. 3 auf der folgenden Seite ist der Fall dargestellt, in dem das Individuum mit dem Anderen *nicht* interagiert. Es befindet sich in seiner eigenen Situation, die mit der des Anderen nichts zu tun hat. Auf diese eigene Situation reagiert es mit einer ihr gemäßen **Emotion** (schattierter Kreis) und **Handlung**. Nehmen wir an, am Anderen sei kein Ausdrucksverhalten wahrzunehmen, die Informationsquelle über seine Verfassung sei ausschließlich seine Situation (*frmd Sit*). Von dieser bleibt das Individuum unberührt; sein Sensorium (**Sens**) nimmt zwar die Vorgänge um den Anderen wahr, hat aber keine Detektoren, die diese als relevant melden. Dementsprechend kommt es auch nicht zu einer emotionalen Reaktion (leerer Kreis) oder zu irgendwelchen Handlungsimpulsen, die auf die fremde Situation Bezug nehmen. Es ist also wichtig festzuhalten, daß eine Umweltkonstellation, die in der Perspektive eines Anderen Bedeutsamkeit besitzt und damit für ihn zur Situation wird, aus der Perspektive des Individuums überhaupt nicht als relevante Situation wahrgenommen zu werden braucht.

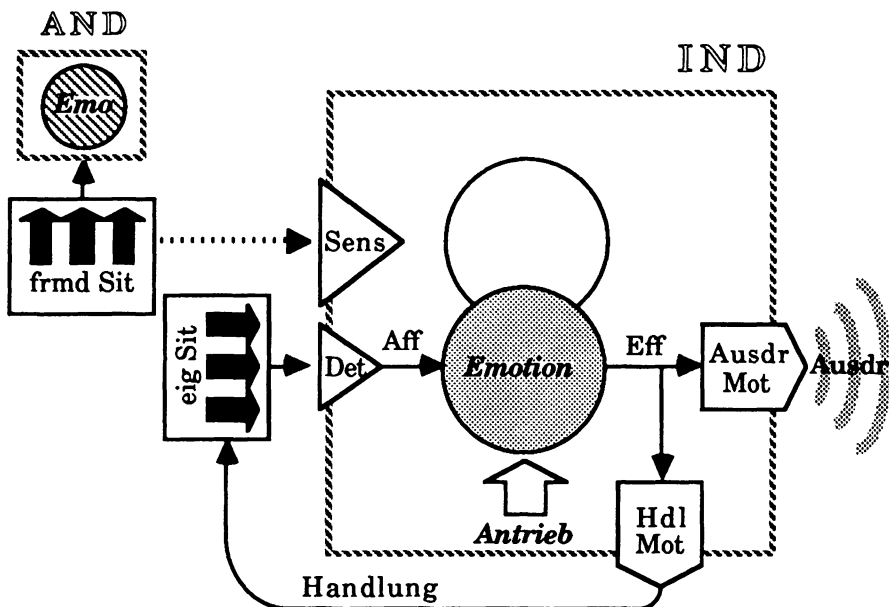


Abb. 3: Individuum und fremde Situation

Nach dieser Vorabklärung läßt sich das Problem der Gefühlsübertragung, die in der nachfolgenden Abb. 4 durch *gleichsinnige* Schraffur von **Emotion** und **Emo** gekennzeichnet ist, in zwei Fragen präzisieren:

a) Wie ist es möglich, daß der Emotionsausdruck des Anderen im Individuum eine Emotion bewirken kann, die der des Anderen gleicht (ausdrucksvermittelte Gefühlsübertragung, Ausdr.Emp.)?

b) Wie kann eine fremde Situation, die vom Individuum eigentlich gar nicht als relevant wahrgenommen wird, eine Emotion in ihm hervorrufen, als wäre es gleichermaßen betroffen wie der Andere (situationsvermittelte Gefühlsübertragung, Sit.Emp.)?

Der Vergleich mit Abb. 2 und 3 läßt erkennen, daß die Behandlung der ersten Frage auf die bereits bestehenden Detektoren für den Ausdruck des Anderen zurückgreifen kann, während vergleichbare Detektoren für die fremde Situation bei der Behandlung der zweiten Frage nicht zur Verfügung stehen. Ausdruckswahrnehmung als stammesgeschichtlich alte Fähigkeit kann also vorausgesetzt werden, die Wahrnehmung der Relevanz einer fremden Situation dagegen erfordert zusätzlichen Erklärungsaufwand.

Nun ist Ausdruckswahrnehmung auch die funktionale Basis für *Gefühlsansteckung*, die in § 3.1 als Phänomen eingeführt wurde, welches eine



gewisse Ähnlichkeit mit der Empathie aufweist. Gefühlsansteckung ist phylogenetisch ebenfalls ein alter Mechanismus, der bereits bei vergleichsweise niederen Tieren auftritt und in der Ethologie als *Stimmungsübertragung* (LORENZ, 1935) bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um das

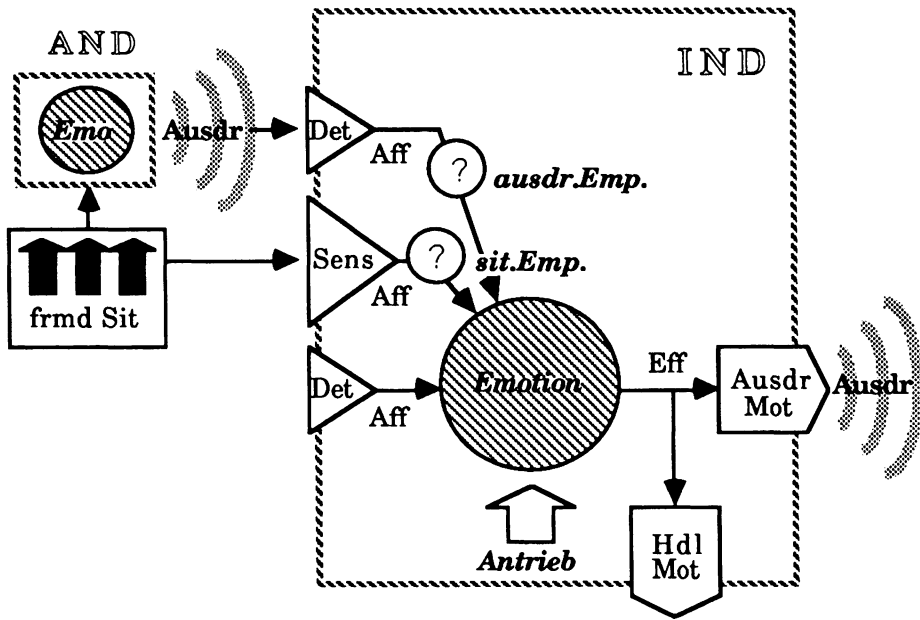


Abb. 4: Problemdiagnose

Phänomen, daß die Wahrnehmung eines bestimmten Ausdrucksverhaltens im Beobachter die gleiche Motivation induziert, die sich beim Artgenossen ausdrückt. So vermag eine Graugans beispielsweise durch eine spezifische Körperhaltung und die wiederholte Äußerung des "Fortgehlautes" Aufbruchstimmung zu signalisieren und allmählich die gesamte Gänseschar mit dieser Motivation anzustecken, bis schließlich alle gemeinsam auf-fliegen. Stimmungsübertragung dient der Motivsynchronisation innerhalb der Gruppe und ist deshalb für die Konfliktreduktion bei sozial lebenden Tieren von großer Bedeutung (KUMMER, 1971; BISCHOF, 1985).

Gefühlsansteckung bewirkt somit die Teilhabe an der Emotion des An-deren, also genau den Effekt, den die auf S. 30 unter a) spezifizierte Frage nach der ausdrucksvermittelten Gefühlsübertragung anzielt. Folglich liegt es nahe, den Mechanismus der Gefühlsansteckung bei der Erörterung dieser Frage einer genaueren funktionalen Analyse zu unterziehen. Für die Er-

klärung des unter b) artikulierten Problems, wie es dazu kommt, daß die Situation des Anderen für einen Beobachter Relevanz gewinnen kann, sind dagegen andere Mechanismen in Betracht zu ziehen; diese Frage soll deshalb vorerst noch zurückgestellt werden.

### 3.2.2 THEORIEN DER GEFÜHLSÜBERTRAGUNG

Funktional ist der Mechanismus der Gefühlsansteckung bzw. der Stimmungsübertragung gegenwärtig noch ungeklärt. Es liegen aber einige Theorien hierzu vor, die nun auf dem Hintergrund der im letzten Abschnitt vorgenommenen Problempräzisierung dargestellt und kritisch gewürdigt werden sollen. Dabei ist im Auge zu behalten, daß wir von Lebewesen ausgehen wollen, die noch nicht über Phantasietätigkeit verfügen, sodaß die zu diskutierenden Erklärungsansätze immer auch dahingehend zu prüfen sind, ob sie nicht zu anspruchsvolle kognitive Prozesse voraussetzen.

Bei der Erklärung von ausdrucksvermittelter Gefühlsübertragung hat man zunächst grundsätzlich zu unterscheiden, ob die Ausdruckswahrnehmung über den *visuellen* oder den *akustischen* Sinneskanal erfolgt. Es wird zu zeigen sein, daß das Prozeßgeschehen bei der akustisch vermittelten Übertragung - beim Menschen ist hier etwa an prosodische Eigenschaften des Sprechens zu denken - ein weniger aufwendiges Problem bildet als bei der visuell vermittelten, deren Reizgrundlage im engeren Sinn in der Mimik und Gestik besteht, im weiteren Sinn aber alle Verhaltensweisen einbezieht, in denen sich Emotionen und Intentionen eines Anderen sichtbar ausdrücken können.

#### 3.2.2.1 Assoziation und klassisches Konditionieren >

Wenn die Gefühlsübertragung auf *akustischer* Wahrnehmung beruht, so *könnte* die Beziehung zwischen dem Ausdruck des Anderen und der eigenen Emotion durch *Assoziation* zustande gekommen sein. Abb. 5 verdeutlicht diesen Erklärungsansatz an einem Beispiel, das von HOFFMAN (1982) angeführt wird. Es handelt sich um die ansteckende Wirkung von Babygeschrei auf andere Babies. Vorausgesetzt wird dabei eine Vorgeschichte, in der das Individuum selbst schon in Situationen war, die im Rahmen der gerade gegebenen Antriebslage zu emotionalem Unbehagen geführt haben, das sich seinerseits durch Schreien Ausdruck verschaffte. Dieses Schreien wurde über Exterozeptoren (Ex) als akustische Reafferenz (Reaff) dem Individuum zurückgemeldet, gleichzeitig mit dem Erlebnis des Unbehagens hörte es sich also selber schreien; die akustische Wahrnehmung wurde dadurch mit der Emotion des Unbehagens assoziiert.

Nun kommt der Andere ins Spiel. Er drückt sein Unbehagen ebenfalls durch Schreien aus. Dieses wird über Detektoren wahrgenommen, die in diesem Falle aber die besondere Eigentümlichkeit haben, daß sie mit den Exterozeptoren für das eigene Schreien identisch sind. Das hat zur Folge, daß sich Unbehagen assoziativ auch dann einstellt, wenn man den Anderen schreien hört.

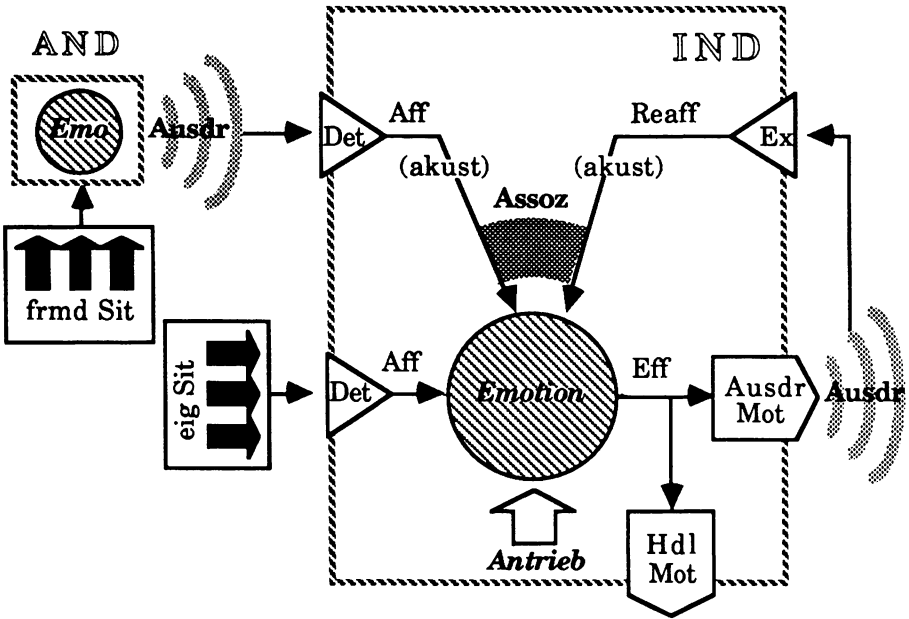


Abb. 5: Akustisch vermittelte Gefühlsübertragung durch Assoziation

Wenn diese Erklärung auch ziemlich künstlich erscheint, ist sie doch immerhin theoretisch widerspruchsfrei. Bei der *visuell* vermittelten Gefühlsübertragung liegen die Verhältnisse, wie die folgende Abb. 6 zeigt, jedoch auf jeden Fall komplizierter; mit einfacher Ähnlichkeitsassoziation kommt man dabei nicht mehr aus. Im Unterschied zum vokalen Ausdruck, den das Individuum bei sich wie beim Anderen in der gleichen Sinnesmodalität wahrnimmt und der deshalb assoziativ die Brücke zur Emotion des Anderen zu bilden vermag, hat das Individuum keine Ahnung vom visuellen Aussehen des eigenen mimischen Ausdrucks. Die einzige Information hierüber erhält es durch die Reafferenz (Reaff), die ihm die *kinästhetischen* Propriozeptoren (Pr) über den mimischen Bewegungsvollzug vermitteln. Die Information erfolgt also in einer anderen Sinnesmodalität als der, in der das Individuum den Ausdruck des Anderen wahrnimmt.

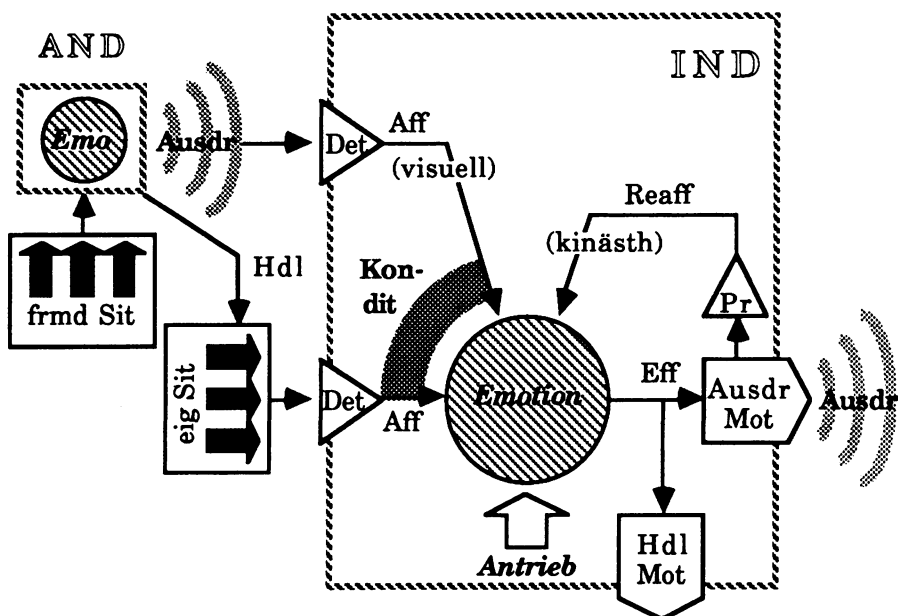


Abb. 6: Visuell vermittelte Gefühlsübertragung durch Konditionierung

In einem Beispiel, welches das gerade skizzierte Problem verdeutlicht, schlägt HOFFMAN (1982) *klassisches Konditionieren* als Methode vor, wie der Ausdruck des Anderen mit der eigenen Emotion verknüpft werden könnte. In die Darstellungsweise von Abb. 6 übertragen, läßt sich der Vorgang folgendermaßen beschreiben. Ein Baby (IND) befindet sich in den Armen einer Bezugsperson (AND), die sich ängstigt. Sie zeigt einen ängstlichen Gesichtsausdruck, zugleich hält sie das Baby auf solch ungeschickte und verkrampfte Weise, daß sich bei ihm ebenfalls Angst einstellt, sie wirkt also durch ihr Verhalten (Hdl) auf seine Situation ein. Während das Kind nun Angst erlebt, sieht es gleichzeitig das ängstliche Gesicht der Bezugsperson, assoziiert also diese Reizkonstellation mit der eigenen Emotion, sodaß der Anblick der Angstmimik allein schließlich als aversiver Reiz genügt, um Angst zu reaktivieren.

In Bezug auf die Gefühlsansteckung durch Angst mag die Erklärung durch Konditionierung angehen, wenngleich sie wiederum ziemlich gekünstelt erscheint. Sie genügt indessen sicher nicht, um die gesamte Palette der möglichen Gefühlsübertragungen abzudecken. So würde man z.B. scheitern, wenn das übertragene Gefühl in Ärger oder Aggression bestehen sollte. Der

ärgerliche Ausdruck oder das aggressive Verhalten eines Anderen dürfte vor allem bei einem kleinkindlichen Beobachter in erster Linie wiederum zu Angst führen, also zu einer komplementären Emotion, wie in Abb. 2 dargestellt. Wie sollte auf dieser Basis die Konditionierung einer eigenen Ärger- oder Aggressionsreaktion zustandekommen?

Die einzigen Experimente, die als Belege für die Entstehung der Gefühlsübertragung durch Konditionierung angeführt zu werden pflegen, stammen von ARONFREED & PASKAL (1965, 1966, unveröff. zit. nach ARONFREED, 1968a) und wurden an 6- und 8-jährigen Schulkindern durchgeführt. In dem einen Experiment ging es darum, freudiges Mitempfinden zu konditionieren. Die Versuchskinder wurden von einer Person fröhlich umarmt, während sie sagte: "There is the light", wenn nach einem Hebelldruck ein rotes Licht aufleuchtete. Später im Experiment verzichteten Kinder, die so behandelt worden waren, auf eine Süßigkeit und zogen es stattdessen vor, auf den Hebel zu drücken, der den Versuchspartner veranlaßte, diesen Ausspruch zu wiederholen, während die Kontrollgruppe, die nicht umarmt worden war, dies nicht tat. Im zweiten Experiment sollte die Mitempfindung von Unbehagen konditioniert werden. Die Versuchspersonen hörten einen aversiven Reiz über Kopfhörer und sahen gleichzeitig eine Person zusammenzucken und sich die Ohren zuhalten. Im weiteren Verlauf des Experiments waren Kinder, die diese Information hatten, eher geneigt, einer anderen Person dieses unangenehme Erlebnis zu ersparen als die Kontrollen.

Die Autoren werteten ihre Ergebnisse als Beweis für die Entstehung empathischen Mitempfindens durch Konditionierung. Abgesehen davon, daß die Befunde auch andere inhaltliche Interpretationen nahelegen, läßt sich gegen Experimente dieser Art indessen grundsätzlich einwenden, daß ein Konditionierungsergebnis im Schulalter prinzipiell nichts darüber aussagt, wie eine Kompetenz ursprünglich beim Kleinkind entstanden ist.

### 3.2.2.2 Ideomotorisches Gesetz und das Problem der Nachahmung

LIPPS (1907), auf den das Konzept der Empathie als "Einfühlung" ursprünglich zurückgeht, vertrat die Ansicht, es handle sich bei der Gefühlsübertragung um einen Effekt der *Nachahmung*. Der Anblick einer bestimmten (z.B. Ausdrucks-)Bewegung führe beim Beobachter zur unbewußten Tendenz, diese zu imitieren. Dieser Effekt ist in der Literatur als *ideomotorisches Gesetz* oder auch CARPENTER-Effekt beschrieben worden. In Abb. 7 wird diese Verknüpfung durch den Pfeil "Ideomotorik" ausgedrückt; er beginnt beim Detektor für Ausdruckswahrnehmung und wirkt direkt auf die Ausdrucksmotorik des Individuums (Ausdr Mot). LIPPS argumentiert nun weiter, daß diese Nachahmungstendenz eben jenes Gefühl aktiviere, dessen Äußerungsform die nachahmende Bewegung darstelle. Er postuliert

also, daß der über die Propriozeptoren (Pr) rückgemeldeten Information des Bewegungsvollzugs (Reaff) eine emotionsauslösende Wirkung zukommt.

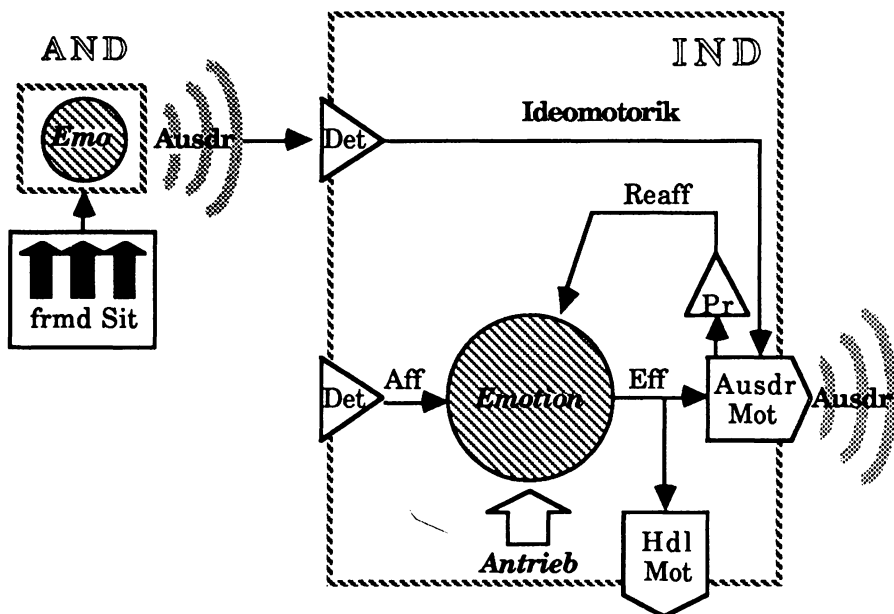


Abb. 7: Ideomotorisches Gesetz

LIPPS geht bei seiner Erklärung von zwei Annahmen aus. Erstens versteht er die ideomotorische Tendenz zur Nachahmung als *instinktiven Mechanismus*; der Code, wie ein sensorischer Eindruck in ein motorisches Kommando umzusetzen ist, muß dabei nicht erst erlernt werden, sondern gilt als vorprogrammiert. Seine zweite Annahme betrifft das Verhältnis von Ausdrucksbewegung und Emotion. Er sieht beide so eng gekoppelt, daß das eine ohne das andere nicht denkbar sei: Der Emotion hafte ein *Trieb zur Äußerung* an (entspricht Eff zur Ausdr Mot in Abb. 7), und diese Äußerung könne sich nicht vollziehen, ohne daß die Emotion ihrerseits aktiviert werde (Reaff wirkt auf Emotion in Abb. 7).

In vergleichbarer Weise, wenn nicht sogar noch pointierter, war auch von LIPPS' Zeitgenossen JAMES und LANGE postuliert worden, daß die kinästhetische Reafferenz von Ausdrucksbewegungen emotionsinduzierend wirke. Wieweit sie damit recht haben, kann hier nicht ausführlich diskutiert werden. Einige Befunde scheinen solche Effekte zu belegen (HOFFMAN, 1977); die Bedeutung, die einem solchen Verursachungszusammenhang in

manchen modernen Emotionstheorien zugesprochen wird (z.B. TOMKINS, 1962; IZARD, 1971), ist aber sicher übertrieben, wie z.B. allein schon Versuche zur Auslösung emotionaler Reaktionen durch Hirnreizung zeigen (von HOLST & von SAINT PAUL, 1960; DELGADO, 1969; vgl. hierzu auch BISCHOF, 1989).

Die Kritik am Erklärungsansatz von LIPPS wird indessen vornehmlich davon auszugehen haben, daß der Begriff der Nachahmung, so wie er ihn verwendet, der Klärung bedarf. Noch im gegenwärtigen psychologischen Schrifttum ist das Feld der Phänomene, die dieser Begriff abdecken soll, recht weit und durchaus heterogen. Häufig, so eben gerade bei LIPPS, wird er auf jede Spiegelung oder Wiederholung eines Verhaltens angewandt, also auch auf Effekte der Gefühlsansteckung/Stimmungsübertragung. Nach diesem Sprachgebrauch kann also auch die Auslösung von Reaktionsmustern, die bereits zum Verhaltensrepertoire gehören, als Nachahmung bezeichnet werden. Vorzuziehen ist jedoch eine engere Fassung des Begriffes, die in der Ethologie bevorzugt wird und derzufolge mit Nachahmung prinzipiell ein Neuerwerb von Verhaltensmustern verbunden sein muß (LORENZ, 1935).

Manche Autoren unterscheiden dann noch weiter zwischen "prozeß-orientierter" Nachahmung von Bewegungen und "ergebnisorientierter" Nachahmung von Handlungen. Bei der ersteren kommt es auf eine getreue Kopie eines neuen Bewegungsvollzugs an; wozu diese Bewegung dienen soll, spielt dabei keine Rolle. Bei der letzteren handelt es sich hingegen um die Übernahme einer neuen Methode zur Erreichung von Zielen, also eines in funktionelle Kontexte eingebetteten Handlungsprogramms, dessen einzelne motorische Muster bereits verfügbar sein können und im Übrigen nach Bedarf modifizierbar bleiben. ARONFREED (1968) schlägt vor, den Begriff "Nachahmung" auf den erstgenannten Vorgang einzuschränken, die Übernahme von ganzen Handlungsprogrammen dagegen allgemeiner als "Lernen durch Beobachtung" zu bezeichnen.

Ohne solche Präzisierungen läuft man Gefahr, Reaktionsweisen zusammenzuwerfen, die auf unterschiedlich komplexen Mechanismen beruhen und deren Erwerb in der Ontogenese unterschiedlich "aufwendig" ist. Ein Beispiel für die unreflektierte Ausweitung des Nachahmungsbegriffs sind die mimischen "Imitationen" verschiedener Gesichtsbewegungen, die bei Neugeborenen beschrieben werden (MELTZOFF & MOORE, 1977; FIELD, 1985). Sie erfolgen wahrscheinlich rein reflexhaft auf der Basis angeborener Verhaltensprogramme und würden an sich noch am ehesten für die Wirksamkeit eines Mechanismus nach Art des ideomotorischen Gesetzes sprechen. Das Problem ist nur, daß sie wenige Wochen nach der Geburt wieder verschwinden, deshalb also schwerlich als Anfänge der Nachahmung in Betracht kommen.

"Echte" mimische Nachahmungen treten überhaupt erst gegen Ende des ersten Lebensjahres auf. Aber auch (Pseudo-)Nachahmungen mimischer Bewegungen, die bereits zum Verhaltensrepertoire des Kindes gehören, bei denen also gar nicht ein neues motorisches Muster ausgebildet werden muß, sind erst um den 10. Monat herum zu beobachten.

In beiden Fällen besteht die eigentliche "apparative" Schwierigkeit darin, daß ein ausschließlich visuell wahrgenommenes Bild des Modells mit einem ebenso ausschließlich kinästhetischen Muster der eigenen Ausdrucksmotorik zur Deckung gebracht werden muß (vgl. § 3.2.2.1). Das Problem ist hier also grundsätzlich anders gelagert als bei der akustischen Imitation, wie sie beispielsweise bereits bei Vögeln auftritt, denn diese erfolgt in der gleichen Sinnesmodalität wie die Reafferenz und beruht somit auf einem prinzipiell einfacheren Vorgang. Demgemäß ist sie in der kindlichen Ontogenese auch schon früher zu beobachten.

Was nun die visuell vermittelte prozeßorientierte Nachahmung betrifft, so spricht die entwicklungspsychologische Evidenz dafür, daß der Transformationscode für die Umsetzung des visuellen in einen propriozeptiven Eindruck im Laufe eines mehrstufigen Prozesses entwickelt werden muß, der fast das gesamte erste Lebensjahr in Anspruch nimmt (PIAGET, 1969). Dabei muß noch einmal zwischen der Motorik der Extremitäten und der Mimik unterschieden werden. Die Nachahmung der *Extremitätenmotorik* setzt die Ausbildung der Zirkularreaktionen voraus, die man auch als Selbstnachahmungen charakterisieren könnte. Aus ihnen entwickelt sich die Fremdnachahmung zunächst von vertrauten und dann auch von neuen Bewegungen. Hierbei spielt es eine Rolle, daß die eigene Bewegung nicht nur propriozeptiv, sondern zumindest zum Teil auch visuell wahrgenommen wird. Diese Informationsquelle fällt bei der *Mimiknachahmung* aus, womit eine zusätzliche Komplikation gegeben ist. Es ist hier daher von besonderer Bedeutsamkeit, daß Bezugspersonen die Tendenz haben, die kindliche Mimik zu "spiegeln", dem Kind also gleichsam stellvertretend ein visuelles Feedback seines Mimikausdrucks zu liefern (Vgl. hierzu ausführlich, § 5.3.3.).

### 3.2.2.3 Ausdruckswahrnehmung als Angeborener Auslösemechanismus für Gefühlsansteckung

Alle diese Befunde und Überlegungen sprechen dagegen, daß Gefühlsübertragung durch "Nachahmung" im Sinne des ideomotorischen Gesetzes zustandekommt. Eine vergleichsweise elegantere Erklärungsmöglichkeit wurde bereits von McDOUGALL (1908) diskutiert und gewinnt erneut an Plausibilität, wenn man ethologische Erkenntnisse berücksichtigt, denen zufolge die Wahrnehmung von Ausdrucksmerkmalen nach Art eines "Angeborenen Auslösenden Mechanismus" die entsprechende Emotion im Beob-



achter direkt induzieren kann. In Abb. 8 zeigt dies der Pfeil Aff, der ausgehend vom Ausdrucksdetektor unmittelbar auf das Emotionszentrum gerichtet ist. Auch diese Erklärung macht von instinktiver "Vorverdrahtung" Gebrauch; im Unterschied zur Erklärung nach dem ideomotorischen Gesetz

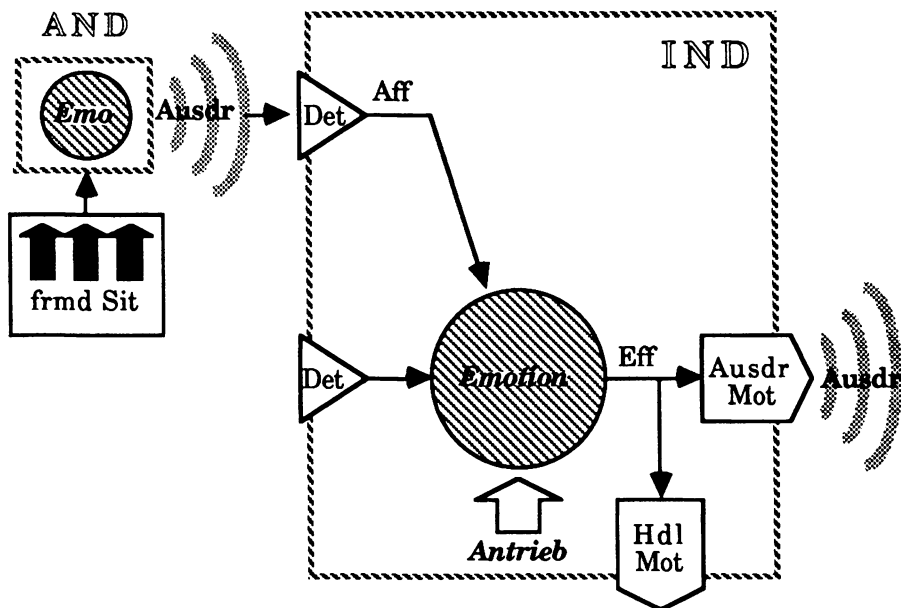


Abb. 8: Gefühlsansteckung durch angeborenen Auslösemechanismus

spart man sich bei ihr aber den ganzen Umweg über die motorische "Ankurbelung" der Emotion durch die Nachahmung und ihre reafferente Rückmeldung. Der Prozeß verlief vielmehr so, daß die sensorische Meldung des Ausdrucksverhaltens eines Anderen direkt die korrespondierende Emotion im Beobachter auslöst, und daß diese es ist, die über Eff und AusdrMot den entsprechenden Ausdruck im Beobachter verursacht.

Die einzige zusätzliche Voraussetzung, die bei der Gefühlsansteckung durch angeborene Auslösemechanismen zu fordern ist, besteht darin, daß das Individuum unterscheiden können muß, ob das Ausdrucksverhalten des Anderen als ein Signal für Interaktion zu werten ist, der Andere also z.B. aggressive Angriffsbereitschaft ihm gegenüber bekundet, auf die es wie in Abb. 2 zu reagieren hat, oder ob der Andere sich in seinem Ausdrucksverhalten auf Ereignisse bezieht, die das Individuum nicht einschließen, also beispielsweise einen Freßfeind attackieren will. Nur in letzterem Fall wäre Gefühlsansteckung angebracht; sie würde das Individuum dann

veranlassen, gemeinsam mit dem Anderen anzugreifen. Wie die Bedingungen genau beschaffen sind, unter denen Tiere diese Unterscheidung zu treffen vermögen, ist gegenwärtig noch ungeklärt; wahrscheinlich spielt dabei Blickfixierung eine entscheidende Rolle.

Ein ähnliches Problem stellt sich auch in der psychologischen Kleinkind-Forschung, wenn festgestellt werden soll, ob ein Gefühl in der Versuchsperson durch Gefühlsansteckung entstanden ist. Eindeutig ausschließen läßt sich dies, wenn das Ausdrucksverhalten der Beteiligten unterschiedliche Emotionen anzeigt. Schwierig wird es dort, wo sich ihr Ausdrucksverhalten gleicht. Hier wäre abzuklären, ob die Betreffenden *interagierten* und dadurch, im Sinne von § 3.2.1 zu gleichgerichteten emotionalen Reaktionen kamen oder ob das Ausdrucksverhalten des einen Individuums vom Anderen nur *beobachtend*, also nicht in direkter Interaktion wahrgenommen wurde. Nur bei der letztgenannten Konstellation wäre man mit der Diagnose "Gefühlsansteckung" einigermaßen sicher.

Auf jeden Fall gilt aber natürlich, daß sich das gerade geschilderte Problem auch bei allen anderen Erklärungsversuchen zur Gefühlsansteckung stellt, nur daß die betreffenden Autoren es in der Regel gar nicht bemerken und daher auch nicht diskutieren. Die ethologische Erklärung der Gefühlsansteckung ist also nicht weniger sparsam als die anderen angeführten Theorien und paßt im übrigen gut zu den Befunden über die Emotionsentwicklung, über das Verständnis von Emotionsausdruck und über das Auftreten von Gefühlsansteckung bei Kleinkindern, die nun im Folgenden dargestellt werden sollen.

### 3.3 BEFUNDE ZUR EMOTIONALEN ENTWICKLUNG BEI KLEINKINDERN

#### 3.3.1 EMOTIONSENTWICKLUNG UND EMOTIONSVERSTÄNDNIS

Gefühlsansteckung setzt voraus, daß zwischen einzelnen Emotionen aufgrund ihres Ausdrucks differenziert werden kann. Leider sind Befunde zur Entwicklung der Emotionen und des Emotionsverständnisses bei Kleinkindern nicht eben zahlreich und in ihren Ergebnissen recht widersprüchlich, was mit der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes, aber auch mit den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen der Untersucher zusammenhängt (Überblick s. CAMPOS et al. 1983; GEPPERT & HECKHAUSEN, in Vorb.). Ich möchte hier dem Theorieansatz von IZARD den Vorzug geben, weil dieser

sich am besten mit einem phylogenetisch orientierten Vorgehen vereinbaren läßt.

Dieser Autor (IZARD, 1980; IZARD et al., 1980) geht davon aus, daß die Grundemotionen sich nicht aus einem diffusen Lust-Unlust-Stadium herausdifferenzieren, sondern im ersten Lebensjahr zu verschiedenen - unter adaptiven Aspekten sinnvollen - Zeitpunkten qualitativ diskret reifen. Bei der Geburt sind nach seiner Theorie die Emotionen Interesse, Ekel, Unbehagen und Erschrecken auslösbar. Im ersten halben Jahr reifen dann Freude, Ärger und Überraschung, im zweiten Trauer, Furcht und Verlegenheit<sup>1</sup>.

Die Plausibilität einer Reifungstheorie zeigt sich besonders eindrücklich an der Furchtreaktion des Achtmonatigen, bei der nichts dafür spricht, daß sie auf aversive Konditionierung zurückzuführen ist (CLARKE-STEWARD, 1978; EMDE & GAENSBAUER, 1982), zumal sie bei Kindern *ohne* vorherige Erfahrung mit Fremden besonders ausgeprägt auftritt (KONNER, 1972). Sie reift zu einem Zeitpunkt, in dem das Kind durch die neu einsetzende Fähigkeit zur Lokomotion tatsächlich in die Gefahr kommen kann, sich von der Mutter zu entfernen und dabei mit Fremden konfrontiert zu werden, die ihm gegenüber nicht pflegemotiviert sind (BISCHOF, 1975).

Wie schon DARWIN (1872) annahm und wie die tiervergleichende Betrachtung inzwischen bestätigt hat, sind den Emotionen angeborene Formen des Ausdrucksverhaltens zugeordnet. EKMANN (1973) hat festgestellt, daß dies kulturübergreifend auch für die Grundemotionen beim Menschen zutrifft.

Befunde bei Tieren zeigen ferner, daß auch das Verständnis für den Emotionsgehalt von Ausdrucksformen keiner vorherigen Lernerfahrungen bedarf. So reagieren etwa isoliert aufgezogene Rhesusaffen, die die Möglichkeit haben, sich von Artgenossen zu projizieren, auf Aggressionsausdruck bei diesen mit Furcht. Diese Reaktion tritt schubweise im 3. Lebensmonat auf, wobei experimentell ausgeschlossen wurde, daß die Tiere inzwischen furchteinflößende Erfahrungen mit aggressiven Artgenossen machen konnten (SACKETT, 1966).

Auch bei menschlichen Babies scheint die Fähigkeit, Emotionen aufgrund ihres Ausdrucks bei Anderen zu erkennen, zum gleichen Zeitpunkt zu reifen, in dem die Emotionen selbst erstmals auftreten. So reagieren Säuglinge vor dem 6. Lebensmonat auf einen freudigen Ausdruck bereits anders als auf einen ärgerlichen oder neutralen, unterscheiden die beiden letztge-

---

<sup>1</sup> Der Annahme, daß Verlegenheit bereits mit 8 Monaten auftritt, möchte ich nicht zustimmen. Es wird hierbei ein bewußt reflektiertes Selbst vorausgesetzt, eine Annahme, die sich bei kritischer Prüfung nicht halten läßt. Vgl. hierzu ausführlich § 10.4.1.

nannten aber erst nach dem 6. Monat (LA BARBERA et al. 1976). Das ist der gleiche Altersabschnitt, in dem die Kinder selbst erstmals Ärgerreaktionen zeigen (IZARD, 1980). Ganz ähnliche Beobachtungen in Bezug auf die Differenzierung und das erste Auftreten von Freude und Ärger hatten BÜHLER & HETZER schon 1928 berichtet. Nach Befunden aus jüngster Zeit könnte es allerdings sein, daß Säuglinge bereits mit 10 Wochen Freude, Trauer und Ärger zu unterscheiden vermögen (HAVILAND & LELWIK, 1987). Das Ergebnis wird von den Autorinnen darauf zurückgeführt, daß sie vokalen und mimischen Ausdruck kombiniert darbieten ließen; in der gleichen Weise waren freilich auch BÜHLER & HETZER vorgegangen.

Wenn der genaue Zeitpunkt auch noch Gegenstand der Diskussion ist, so kann doch als gesichert gelten, daß Babies schon recht früh in der Lage sind, auf einer Ebene ratiomorphen Verständnisses Emotionen qualitativ adäquat zu erfassen. Die von FESHBACH geforderte Fähigkeit, affektive Zustände anderer zu erkennen (s. § 1.3), ist somit zumindest für die Grundemotionen längst gegeben, bevor diese Affekte bewußt identifiziert und benannt werden können.

### 3.3.2 GEFÜHLSANSTECKUNG IM ERSTEN LEBENSJAHR

Zur Gefühlsansteckung im ersten Lebensjahr gibt es nur wenige Untersuchungen (Überblick s. THOMPSON, 1987). Die meisten beziehen sich auf die ansteckende Wirkung des Schreiens, die bereits bei Neugeborenen zu beobachten ist (HOFFMAN, 1977a). FIELD (1985) hat für Säuglinge in den ersten Lebenstagen und sogar bei Frühgeburten nachgewiesen, daß die Darstellung von Freude, Trauer und Überraschung durch einen Erwachsenen zu Reaktionen bei den Babies führte, die bei unbefangenen Auswertern richtige Rückschlüsse auf den Ausdruck des Modells zuließen; die Kinder hatten dessen Mimik also adäquat wiedergespiegelt oder "imitiert". Ob solchem Verhalten allerdings wirklich auch die korrespondierenden Emotionen zugrundeliegen, bleibt fraglich; es würde nämlich bedeuten, daß diese bereits bei Geburt vorhanden sind. Die Tatsache, daß solche frühen "Imitationen" nach wenigen Wochen verschwinden, spricht eher dafür, daß es sich um reflektorische Aktivitäten handelt, die dem gleichen Entwicklungsverlauf unterliegen wie andere Reflexe des Neugeborenen auch.

Gefühlsansteckung durch *Freude* bzw. durch *Ärger* wurde bei Halbjährigen von BÜHLER & HETZER (1928) sowie von CHARLESWORTH & KREUTZER (1973), bei Einjährigen von CUMMINGS et al. (1981) beschrieben. In Bezug auf die ansteckende Wirkung von *Ängstlichkeit* finden sich Hinweise bei PAPOUSEK & PAPOUSEK (1979). HAVILAND & LELWIK berichten in der oben auf die-

ser Seite angeführten Untersuchung, daß Babies im Alter von 10 Wochen auf den freudigen und den ärgerlichen, nicht aber auf den traurigen Ausdruck der Mutter mit gleichem Ausdrucksverhalten geantwortet hätten. Ob es sich dabei aber wirklich um einen Effekt der Gefühlsansteckung handelte oder nicht vielmehr um eine Reaktion auf die ungewöhnliche Art der Mutter, mit dem Kind zu interagieren, ist bei der Art der Versuchsdurchführung nicht entscheidbar (vgl. § 3.2.2.3).

Ein eindeutigeres Indiz für die Wirksamkeit von Gefühlsansteckung dürfte dagegen das Phänomen des "*social referencing*" liefern, das in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres auftritt und das sich besonders eindrucksvoll bei Versuchen mit dem sogenannten "visual cliff" zeigt. Bevor ein Kind wagt, eine dicke Glasplatte zu überqueren, unter der der Boden in einer steilen Stufe sichtbar abfällt, schaut es kurz zur Mutter und richtet sein Verhalten dann nach ihrem Ausdruck: Wenn sie lächelt, überquert es die "Klippe", schaut sie dagegen ängstlich, so unterläßt es dies (KLINNERT et al. 1983). Die Gefühlsansteckung scheint hier genau den Zuwachs an Sicherheit bzw. Ängstlichkeit zu bewirken, der für die unterschiedliche Reaktion ausschlaggebend ist.

### 3.4 NEUERE THEORIEN ZUR EMPATHIEENTWICKLUNG

#### 3.4.1 EMPATHIE ALS GEFÜHLSANSTECKUNG

In der ursprünglichen Konzeption von LIPPS (1907) war Einfühlung von Gefühlsansteckung nicht zu unterscheiden; zumindest war für ihn die Frage, wie der Beobachter aus dem Akt der Einfühlung eigentlich Wissen über die Verfassung des Anderen ableitet, kein Thema. Bereits SCHELER (1913) und STEIN (1917) haben dies kritisch gegen LIPPS eingewandt. Im weiteren Verlauf der Diskussion geriet der Erkenntnisaspekt der Empathie dann immer mehr in den Vordergrund, bis sie schließlich von Perspektivenübernahme nicht mehr unterschieden wurde. Neuerdings kann man eine gegenläufige Entwicklung beobachten. HOFFMAN (1975, 1977, 1982) hat als erster den Versuch unternommen, einseitig kognitive Ausrichtungen in der Theoriebildung zu revidieren und den primär emotionalen Charakter des Phänomens aufzuwerten, wobei er Empathie nun allerdings wieder mit Gefühlsansteckung gleichsetzt, ohne dies freilich zu reflektieren. Zumindest läßt seine Definition von Empathie als "mitempfundener (vicarious) emotionaler Reaktion, die mehr der Situation eines Anderen als der eigenen

angemessen ist" (HOFFMAN, 1982, p. 281) weder eine phänomenale noch eine funktionale Abgrenzung von Gefühlsansteckung erkennen.

Auch in der neusten Literatur läßt sich die Tendenz zu einer Gleichsetzung zum Teil implizit ausmachen, zum Teil wird sie explizit in Definitionen zum Ausdruck gebracht (EISENBERG & STRAYER, 1987). So betont z.B. EISENBERG (1986, p.31) die Notwendigkeit, drei Formen emotionaler Reaktionen zu unterscheiden, die "häufig als Empathie bezeichnet wurden":

(1) "The individual merely reflects the emotion of the other. In this situation, the individual feels the same emotion as the other, and is neither highly self-concerned or other-directed in orientation. I would suggest that this type of emotional orientation be labeled as '*empathy*' or '*emotional contagion*' and that pure empathic responding occurs most frequently among very young children.

(2) The individual responds to another's emotion with an emotion that is not identical to the other's emotion, but is congruent with the other's emotional state and his or her welfare. An example of this reaction would be when the individual feels concern for the other who is distressed or sad. This type of reaction frequently has been labeled '*sympathy*' or '*sympathetic distress*'.

(3) A third type of reaction that often has been mislabeled as empathy is a negative, self-oriented concern in reaction to another's emotional state. ... An individual may feel worried or anxious rather than sympathetic in response to another's distress. There is not necessarily an exact match between the emotion of the observer and the other ... the response is self-oriented rather than other-oriented. BATSON has labeled such a self-oriented reaction '*personal distress*' (BATSON & COKE, 1981)".

Es wird hier also der Versuch einer phänomenologischen Differenzierung unternommen, und dabei immerhin die Notwendigkeit betont, Empathie von "Mitgefühl" (sympathy) zu unterscheiden. Der Begriff "Empathie" wird dann unter (1) freilich als eine Reaktion gekennzeichnet, die eindeutig im Sinne von Gefühlsansteckung definiert und von dieser explizit auch gar nicht abgegrenzt wird. Worin nun allerdings der Unterschied zwischen "Empathie/Gefühlsansteckung" und dem unter (3) beschriebenen "Persönlichen Unbehagen" bestehen soll, bleibt uneinsichtig, außer allenfalls in der quantitativen Intensität der Reaktion. So wie EISENBERG Empathie/Gefühlsansteckung definiert, erscheint diese weder auf das Selbst noch auf den Anderen bezogen. Aber gerade ein Individuum, das noch nicht zu bewußter Selbstreflexion fähig ist und daher überhaupt nicht bemerkt, daß sich sein emotionales Unbehagen von einem Anderen übertragen hat, ist notgedrungen "egozentrisch"; es bleibt ihm daher auch gar nichts anderes übrig, als im Sinne von "personal distress" zu reagieren.

Damit kommen wir zu dem entscheidenden Unterschied zwischen Gefühlsansteckung und Empathie. Er ergibt sich aus der Frage, wie man erkennen kann, daß das nachempfundene Gefühl eigentlich einem Anderen

eignet. Hier rückt nun die in § 3.1 artikulierte zweite Problemstellung in den Fokus der Betrachtung, die Frage nach den Ursachen für den sozialen Erkenntnisgewinn, der definitionsgemäß bei der Empathie gegeben sein muß. Das ist genau die Komponente, die bei der Gefühlsansteckung fehlt. Wir haben also zu untersuchen, was hinzukommen muß, damit diese Erkenntnisfunktion erfüllt werden kann.

### 3.4.2 ICH-ANDERE-UNTERSCHEIDUNG

Anregungen zur Klärung der Frage, wie die sozial-kognitive Funktion der Empathie gewährleistet ist, finden sich ebenfalls bei HOFFMAN (1982). Auch wenn er Empathie mit Gefühlsansteckung gleichsetzt, ist er sich doch des gerade angesprochenen Problems bewußt. Er unterscheidet nämlich in Abhängigkeit von kognitiven Entwicklungsfortschritten verschiedene Formen von "Empathie".

(1) Am eindeutigsten als Gefühlsansteckung identifizierbar ist unter diesen die früheste, von HOFFMAN als "globale" Empathie bezeichnete Form, die sich im "angesteckten" Schreien bereits bei Neugeborenen äußern soll.

(2) Ein Bewußtsein, daß die "empathische" Reaktion eigentlich etwas mit der Verfassung desjenigen zu tun hat, der sie auslöste, daß "eigentlich er das Opfer" ist, hält HOFFMAN erst dann für möglich, wenn das Kind die Unterscheidung von Selbst und Anderem treffen kann. Die Empathie dieses Stadiums bezeichnet er gleichwohl als "egozentrisch", weil die Annahmen über die Gefühle und Bedürfnisse des Anderen ganz nach Maßgabe der eigenen geformt seien.

(3) Ein drittes Stadium sei schließlich erreicht, wenn die zunehmende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im dritten Lebensjahr es dem Kind ermögliche, sich vorzustellen, daß Andere eine innere seelische Verfassung haben, die von der eigenen unabhängig ist, ohne aber noch richtig zu wissen, wie diese Verfassung beschaffen ist. Hier wird besonders auf die Frage der Veridikalität von Empathie abgezielt, auf die wir erst in § 12.2 eingehen werden.

Entscheidend für unsere Argumentation ist die Annahme der Ich-Andere-Differenzierung, durch die das zweite Stadium gekennzeichnet ist. Damit hat HOFFMAN ohne Zweifel etwas Wesentliches für die Abgrenzung von Gefühlsansteckung und Empathie angesprochen, ohne allerdings definitivische Konsequenzen daraus abzuleiten. Die Ich-Andere-Unterscheidung sieht er als fortschreitenden Prozeß im zweiten Lebensjahr, durch welchen dem Kind zunehmend bewußt würde, daß "Ich und der Andere

*physisch getrennte Einheiten*" seien. Ein wichtiger erster Entwicklungsschritt auf diesem Weg sei die Ausbildung der *Personpermanenz* mit etwa 12 Monaten, aber es komme zu diesem Zeitpunkt immer noch zu Zuständen der Fusion zwischen Ich und Anderem.

Die Frage ist nun, was mit dieser Ich-Andere-Unterscheidung präzise gemeint sein kann. Auf die *Wahrnehmung körperlicher Abgrenzung* allein kann es wohl nicht ankommen. Diese ist sicher schon bei Tieren gegeben, ohne daß sie damit in der Lage wären, empathisches Unbehagen einem eigentlich Betroffenen zuzuordnen. Die Bezugnahme auf die Personpermanenz weist darauf hin, daß HOFFMAN eigentlich die *Repräsentation des Anderen in der Vorstellung* im Sinn haben dürfte.

Nun herrscht aber sowohl über den Zeitpunkt, in dem Personpermanenz zu erwarten ist, als auch über das Konzept der Ich-Andere-Unterscheidung in der Literatur große Konfusion. So nehmen etwa LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) an, das erste Bewußtsein einer eigenen Existenz getrennt vom Anderen sei zum gleichen Zeitpunkt zwischen 3 und 4 Monaten gegeben, zu dem das Kind auch erstmals andere Personen, also z.B. die Mutter, von einer Fremdperson unterscheidet. Sie argumentieren weiter, daß das Erlebnis von Kontingenzen aufgrund eigener Aktivitäten eine wesentliche Ursache für die Entwicklung des Selbstbewußtseins in den ersten Lebensmonaten darstelle; dadurch lerne das Kind, eigenes Tun von dem der Anderen zu unterscheiden. Schließlich komme der Ausbildung der Permanenz eine große Bedeutung für die Entwicklung des Selbst zu, weil sie die Basis für das Identitätsbewußtsein abgäbe. Selbstpermanenz vermuten die Autoren zum gleichen Zeitpunkt wie Objekt- und Personpermanenz, und diese setzen sie im 9. Monat an. Wörtlich heißt es dazu: "die erste Differenzierung von Selbst und Anderem sollte zum gleichen Zeitpunkt möglich sein, in dem das Kind die Mutter von anderen unterscheidet und in dem es Objektpermanenz erwirbt" (l.c. S.10). Da ersteres im dritten Monat der Fall ist, letzteres nach Meinung der Autoren im 9. Monat, wird man bei der Frage, wann die Ich-Andere-Unterscheidung denn nun wirklich möglich ist, im Ungewissen gelassen. Auf das grundsätzliche Problem, wie die Autoren dazu kommen, Objektpermanenz im 9. Monat anzunehmen, sei hier nur hingewiesen, es wird in § 4.4 eingehender diskutiert.

HOFFMAN hatte, wie erwähnt, von "physischer" Abgrenzung gesprochen. Worauf es in unserem Zusammenhang bei der Unterscheidung von Selbst und Anderem tatsächlich ankommt, ist jedoch die psychische Abgrenzung eines Ich, dem Ich-eigene Erlebnisse zugeordnet werden können, von einem Anderen als Träger der diesem zugehörigen Erlebnisse. Nur wenn diese Unterscheidung gegeben, der Andere also als Zentrum des nachempfundenen Gefühls erkennbar ist, soll im Folgenden der Begriff Empathie Verwendung finden (BISCHOF-KÖHLER, 1979, 1985).



## 4. SELBSTKONZEPT UND AUSDRUCKSVERMITTELTE EMPATHIE

### 4.1 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Zur Frage nach den eigentlichen Voraussetzungen einer psychischen Abgrenzung zwischen Selbst und Anderem ergeben sich wiederum Hinweise aus Experimenten mit Schimpansen. Wenn man sie mit einem Spiegel konfrontiert, so verhalten sie sich zunächst, wie andere Tierarten auch, als handle es sich um einen Artgenossen, gehen aber dann nach kurzer Zeit dazu über, unter Zuhilfenahme des Spiegels Manipulationen an Körperteilen vorzunehmen, die sie nicht unmittelbar sehen können. Den Nachweis, daß sie sich selbst erkennen, erbrachte GALLUP (1970, 1977), indem er die Tiere in narkotisiertem Zustand mit Farbflecken im Gesicht markierte, die sie nach dem Aufwachen vor dem Spiegel richtig zu lokalisieren vermochten. Daraus zog er den Schluß, daß sie über ein primitives "Selbstkonzept" verfügen müßten, das ihnen diese Selbst-Identifikation ermöglicht. Erkennen des eigenen Spiegelbildes wurde auch bei Orang Utans nachgewiesen (LETHMATE & DÜCKER, 1973), während Gorillas, zumindest nach dem derzeitigen Stand der Forschung (SUAREZ & GALLUP 1981), und die übrigen Tierprimaten zu dieser Leistung offenbar nicht fähig sind: Selbst wenn sie entsprechend trainiert werden, bleiben sie dabei, das Spiegelbild als Artgenossen zu sehen, und verlieren schließlich das Interesse daran (GALLUP, 1977).

Zum Begriff des *Selbstkonzepts* erscheint eine Erläuterung am Platz. Sozialpsychologen verstehen darunter die Vielfalt der eigenen und durch andere vermittelten Erfahrungen über das eigene Selbst, die sich zu einem charakteristischen Bild verdichten, das für das eigene Selbstverständnis bestimmend wird. Schon JAMES (1892) hat dabei zwei Aspekte unterschieden: das "I" als Subjekt bzw. *Akteur*, das die Erfahrung vollzieht, und das "Me" als *Gegenstand von Wissen* über das Selbst, das in der Reflexion aufscheint. MEAD (1934) hat diese Unterscheidung aufgegriffen und elaboriert. COOLEY (1912) sprach vom *sozialen* oder "*looking glass self*" und rückte damit die Bedeutsamkeit sozialer Erfahrungen für die Konstituierung des Selbst (im Sinne des "Me") in den Vordergrund der Betrachtung. WILEY (1961) prägte hierfür den Begriff des *Selbstkonzepts*. LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) schließlich haben JAMES' und MEADS Unterscheidung in der Differenzierung eines *existentiellen* und eines *kategorialen* Selbst für die Entwicklung des Selbstverständnisses beim Kleinkind adaptiert.

In all diesen Konzeptionen liegt der Akzent auf der *Inhaltsseite*. Nicht thematisiert, für unsere Problemstellung aber eigentlich relevant, ist

hingegen die eher *formale* Frage, welche neuen Dimensionen der Selbsterfahrung sich - unabhängig von den Inhalten - überhaupt erst eröffnen, sobald ein Selbstkonzept ausgebildet werden kann. Dies soll im folgenden Paragraphen genauer erläutert werden.

## 4.2 FORMEN DES SELBSTERLEBENS

### 4.2.1 WAHRNEHMUNGSKATEGORIEN

Als wichtigstes Kennzeichen der Selbstkonzeptbildung wäre die *Selbstobjektivierung* zu nennen. Um zu verdeutlichen, was diese für die Selbsterfahrung bedeutet, ist es erforderlich, etwas genauer auf die generellere Frage einzugehen, in welcher Weise wir Wirklichkeit erfahren, wenn man diesen Vorgang unter phänomenologischem Aspekt beleuchtet. Hierzu möchte ich mich auf eine Terminologie abstützen, die METZGER (1954) verwendet. Es handelt sich dabei um die Unterscheidung der Wahrnehmungskategorien "*Figur*" und "*Grund*", "*Grenze*" und "*Zentrum*" sowie "*Angetroffenes*" und "*Vergegenwärtigtes*".

Die Trennung von "*Figur*" und "*Grund*" beruht bereits auf relativ peripheren Verarbeitungsleistungen im Wahrnehmungsprozeß selbst. Sie strukturiert die Reizgrundlage in einer Weise, daß sich im optischen Feld Konturen ausbilden. Konturen sind asymmetrisch: Sie haben eine "*Innen*-" und eine "*Außenseite*". Das was innen ist, wird als substanzhaft, kompakt erfahren, eben als Figur oder als Ding. Was sich außerhalb befindet, hat den Charakter des Grundes, der sich hinter der Figur schließt, eines einhüllenden Mediums; es ist unstrukturiert, unscheinbar, ruft weniger Beachtung hervor. Dennoch wirkt sich der Grund auf die Gesamtcharakteristik des Raumes aus, er gibt gleichsam das Bezugssystem ab, innerhalb dessen die Dinge ihren Platz einnehmen, und vermag sie auch in ganz bestimmter Weise "einzufärben". So bildet beispielsweise ein Zimmer mit seinen Möbeln den Hintergrund, den Rahmen für die Party, die darin stattfindet, und vermittelt dabei den Eindruck einer behaglichen oder auch einer kühlen Atmosphäre.

Das Phänomen der Kontur oder Grenze taucht noch einmal im Rahmen eines zweiten Gegensatzpaares auf, nämlich bei der Unterscheidung von "*Begrenzung*" und "*Zentrierung*". Bei beiden geht es darum, daß sie, wenn auch auf verschiedene Weise, zur Gliederung des Wahrnehmungsfeldes beitragen.

Zentren sind ausgezeichnete Stellen im Raum, in denen sich Bedeutsamkeit, Wesen und Gehalt des Wahrgenommenen anschaulich verdichten. Am menschlichen Gesicht sind z.B. die Augen solche Zentren. Wahrnehmungsgegebenheiten können Zentrierungen aufweisen, ohne eine Grenze zu haben. So läßt sich beispielsweise bei einem Berg die Spitze eindeutig als Stelle der Zentrierung ausmachen, dagegen fällt es schwer, seine Grenzen anzugeben, also zu erkennen, wo der Bereich "Berg" aufhört und der Bereich "Tal" beginnt. Nimmt man im Vergleich dazu eine Insel, so ist diese klar abgrenzbar; dafür fehlt ihr, wenn sie nicht gerade kreisrund ist, unter Umständen das Zentrum.

Das Charakteristische an einer Grenze ist ihre Zweiseitigkeit, die je nach dem Standpunkt des Betrachters anders erlebt wird. Befindet dieser sich beispielsweise auf der Insel, so nimmt er ihre Grenze zum Meer hin nur "von innen" wahr, und das genügt in der Regel nicht, die Insel in ihrer Objektivität zu erfassen. Erst wenn er aufs Meer hinausfährt und die Insel von *außen* sieht, erschließt sich ihm ihr "Figur"-Charakter.

Für die Fragestellung, wie das Ich zum Erleben kommt, ist es von besonderem Belang, daß es sich mit Bezugssystemen sowohl verhält wie mit dem Berg - sie weisen eindeutig ein Zentrum auf - als auch wie mit der Insel aus der Perspektive ihres Bewohners: Für denjenigen, der sich innerhalb eines Bezugssystems befindet, erschließt sich nur dessen Innenseite; und somit hat es auch nicht den Charakter der "Figur", sondern den eines "Grundes".

Das dritte Begriffspaar, "*angetroffen*" und "*vergegenwärtigt*", bezieht sich auf den erlebten Abbildcharakter von Bewußtseinsinhalten. Der Modus des *Angetroffenen* umfaßt alles, was nicht als Abbild von anderem, sondern als *unmittelbar in sich existierend* erfahren wird. Wenn wir ein Objekt sehen, so ist dies für uns das wirkliche Ding, das "Ding an sich"; nichts weist darauf hin, daß es sich eigentlich um die Abbildung einer bewußtseinsjenseitigen Reizvorlage handelt. Funktional betrachtet könnte man das Angetroffene als das "Wahrgenommene" bezeichnen. Dies wäre aber eine Vereinfachung, denn zum Angetroffenen zählen auch Gegebenheiten, die im Moment keine Reize zu unseren Sinnesorganen senden, von denen wir aber fest überzeugt sind, daß sie ihren Platz immer noch einnehmen. Die funktionale Grundlage für diese besteht also in Gedächtnisogrammen. METZGER bezeichnet Phänomene dieser Art als das *unwahrnehmbar Vorhandene*. Im Modus des Angetroffenen ist uns schließlich auch *Innerseelisches* gegeben, solange wir dessen einfach innerwerden, ohne darüber zu reflektieren.

Sobald nun *Reflexion* ins Spiel kommt, betreten wir die Bewußtseins-ebene des *Vergegenwärtigten*. Alles Vergegenwärtigte erleben wir als "Abbild von" oder "hinweisend auf" Antreffbares. Funktional entspricht dem Vergegenwärtigten das "Vorgestellte", also die in der Phanatasie si-

multierte Realität. Allerdings ist auch hier die Einschränkung zu machen, daß Vorstellungen, je nachdem, wie realistisch sie erscheinen, durchaus den Charakter des Angetroffenen annehmen können; den Extremfall bilden in dieser Hinsicht Halluzinationen, die zweifelsohne Phanatasieprodukte sind und dennoch quälend realistisch im Modus des Angetroffenen erfahren werden.

Funktional betrachtet besteht also der entscheidende Unterschied zwischen beiden Bewußtseinsebenen darin, daß Vergegenwärtigung das Vermögen zur *symbolischen Repräsentation* auf einer Vorstellungsebene voraussetzt, während der Modus des Angetroffenen nur der *Wahrnehmung* und des *Gedächtnisses* bedarf, sich dann aber, sobald Phanatasie-Vorstellungen ausgebildet werden können, unter Umständen auch auf diese ausdehnt.

#### 4.2.2 SELBSTEMPFINDUNG

Viele Mißverständnisse in der Diskussion über die Entwicklung des Selbsterlebens, wie auch das Fehlen einer klaren Bestimmung der Ich-Andere-Unterscheidung, dürften damit zusammenhängen, daß die gerade diskutierten Differenzierungen nicht getroffen werden und die Notwendigkeit hierfür auch garnicht gesehen wird. Wie lassen sie sich nun im Einzelnen zum Selbsterleben in Beziehung setzen?

Der Ebene des Angetroffenen entspricht die Weise, wie wir uns *unmittelbar und unreflektiert selbst empfinden*. Damit ist also nicht die Art von Selbstwahrnehmung im sozialpsychologischen Sinn gemeint, in der sich das Individuum gleichsam von außen betrachtet und so als Träger bestimmter Eigenschaften und Rollen versteht. Hier geht es vielmehr um das unmittelbare "Seiner-selbst-innewerden" oder auch "Selbst-sein". Quelle für diese Selbstempfindung sind die durch Propriozeption vermittelten Körpersensationen, ferner Rückmeldungen über selbstverursachte Einwirkungen auf die Umwelt in Form von Kontingenzerfahrungen und schließlich Ereignisse in der Außenwelt, die uns widerfahren und die unsere innere Zuständlichkeit ändern. Zu den Selbstempfindungen zählen die Gestimmtheiten, Gefühle, Bedürfnisse und das Denken als Prozeß - das, was JAMES (1890) beim Versuch, das "I" genauer zu bestimmen, meint, wenn er sagt: "the thoughts themselves are the thinker".

Der fortlaufende Strom dieser Einzelerfahrungen bildet als Ganzes ein zeitüberbrückend kontinuierliches Bezugssystem, und das eben ist das *unreflektiert wahrnehmende Selbst*. Diesem kommt zwar der Charakter eines Zentrums zu, nicht aber der einer Figur; denn als Bezugssystem hat es keine Außengrenze, und deshalb ist es als "Ich" auch nicht bewußt faßbar.

### 4.2.3 SELBSTOBJEKTIVIERUNG

Sobald Vorstellungstätigkeit gegeben ist, wird *neben* diesem unreflektierten Selbst-Bezugssystem ein Selbst-Konzept ausgebildet, also ein (Vorstellungs-)Ding mit den für Dinge typischen figuralen Eigenschaften. Es wird von einer Grenze umschlossen, die eine Außenseite aufweist und durch die es deutlich von anderen Vorstellungsdingen abgesetzt ist. Als Ding erhält es Permanenz und kann damit zum Träger einer zeitüberbrückenden Identität werden. Man kann es in der Phanatasie manipulieren, es sich an einen anderen Ort versetzt vorstellen, ihm gegenübertreten und es zum Gegenstand der (Selbst-)Wahrnehmung machen, es mit den Augen von anderen sehen. Auf diese Weise wird man gewahr, daß man eine Außenseite hat, an der sich interne Zustände manifestieren. So wird es auch möglich, das eigene Spiegelbild zu identifizieren, bzw. festzustellen, daß mit dieser Außenseite etwas nicht stimmt, wenn im Gesicht plötzlich ein Fleck auftaucht.

Das was auf der Ebene des Angetroffenen als Bezugssystem des fortlaufenden Erlebnisstroms nicht der bewußten Reflexion zugänglich war, verdichtet sich im Selbstkonzept zu einem Ding, das die Bezeichnung "Ich" erhält und auf das die Erlebnisse und Handlungen jetzt reflektierend als deren Träger und Verursacher bezogen werden können.

### 4.3 ENTWICKLUNG DES SELBSTERLEBENS

In der Phylogenese ist Vergegenwärtigung erstmals auf dem Niveau der Menschenaffen möglich, in der Ontogenese erst mit dem Ende der sensumotorischen Phase, also um den 18. bis 24. Monat. Vor diesem Zeitpunkt ist das Kleinkind nur in der Lage, die Welt wahrnehmend und erinnernd zu erfassen, es erlebt sie ausschließlich im Modus des Angetroffenen. Damit ist auch festgelegt, wie Kleinkinder während der sensumotorischen Phase sich selbst und andere erleben können.

Eine differenzierte Analyse des Selbsterlebens in diesem Altersabschnitt gibt STERN (1985). Er kennzeichnet es als *Selbstempfindung* (*sense of self*), wobei er mit dem Begriff der "Empfindung" zum Ausdruck bringen möchte, daß damit noch keine bewußte Selbstreflexion verbunden ist:

"I mean an invariant pattern of awareness that arises only on the occasion of the infant's action or mental process. An invariant pattern of awareness is a form of organization. This organizing subjective experience is the preverbal, existential counterpart of the objectifiable, self-reflective verbalizable self" (l.c., S. 7).

Ich glaube STERN richtig zu interpretieren, wenn ich das, was er als "organizing pattern of awareness" umschreibt, in die METZGERSche Terminologie übersetze als Bezugssystem, das dem eigenen Erleben und Handeln den Charakter der persönlichen Involviertheit verleiht, und dessen Zentrum dem entspricht, was STERN als "sense of self" bezeichnet.

In der Entwicklung dieses Selbstempfindens unterscheidet STERN nun vier Stadien, wobei er ausdrücklich gegen die Annahme eines "symbiotischen" und "autistischen" Primärstadiums argumentiert, wie es von psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologen vertreten wird:

(1) Bereits in den ersten zwei Lebensmonaten tauche ein Selbstempfinden auf, das STERN als Sensibilität für *selbst-organisierende* Prozesse kennzeichnet.

(2) Ab dem 3. Monat folge dann ein primär körperlich orientiertes Selbstempfinden, das "*Kern-Selbst*". In diesem Stadium, das bis zum 6. Monat dauert, spüre das Kind schon, daß es und die Mutter körperlich getrennt seien, daß sie sich als Handlungsagenten unterschieden, daß sie unterschiedliche affektive Erlebnisse und getrennte Schicksale hätten. Kontingenzerlebnisse durch eigenes Bewirken von Effekten seien in diesem Altersabschnitt eine besonders bedeutungsvolle Quelle des Selbstempfindens.

(3) Zwischen dem 7. und 9. Monat beginnt nach STERN das Stadium des "*subjektiven Selbst*" mit dem Phänomen der "Intersubjektivität" (TREVAR-THEN, 1977) als zentraler Errungenschaft. Diese besteht darin, daß nun ein Bedürfnis und auch das Vermögen gegeben ist, Erfahrungen über Ereignisse und Dinge mit anderen zu teilen. In der Art, wie das Kind sich verhalte, "setze es voraus", daß Andere Intentionen und Gefühle haben, daß sie auf seine eigenen Bedürfnisse und Gefühle eingehen und daß sie diese mit ihm teilen. Dies erweise sich in drei Verhaltensbesonderheiten, die STERN als (a) "sharing the focus of attention", (b) "sharing intentions" und (c) "sharing affective states" bezeichnet.

(a) Das Kind ist in der Lage, den *Fokus der Aufmerksamkeit* mit der Bezugsperson zu *teilen*, wenn es hinschaut, wo sie hinschaut und der Richtung folgt, in die sie mit dem Finger zeigt.

(b) Das Kind signalisiert jetzt direkt, was es möchte, indem es beispielsweise nach einem bestimmten Gegenstand zu greifen sucht, auffordernde Lautäußerungen von sich gibt und dabei seinen Blick zwischen dem gewünschten Gegenstand und dem Gesicht der Mutter hin- und herwandern läßt. Indem es "davon ausgeht", daß die Mutter seine Intention versteht und ihrerseits motiviert ist, diese Intention zu erfüllen, "nimmt es an", daß die Mutter *sein eigenes Bedürfnis mit ihm teilt*.

(c) Der dritte Bereich, in dem sich Intersubjektivität bekunde, sei das *Teilen von Gefühlen*. STERN bezieht sich hier auf das Phänomen des "social referencing", das in § 3.3 bereits im Rahmen der Diskussion von Gefühlsansteckung beschrieben wurde. Das Kind schaut, wenn es angesichts einer neuen Situation ängstlich ist, erst einmal zur Mutter. Wenn diese ein aufmunterndes Gesicht macht, dann traut es sich zu explorieren; sieht sie dagegen ängstlich aus, dann unterläßt es dies. Es "erwartet" also, daß der Gefühlszustand, den die Mutter ausdrückt, für seine eigene Handlung relevant ist.

(4) Das vierte Stadium, das zwischen dem 15. und 18 Monat beginnt, nennt STERN das des *verbalen oder konzeptuellen Selbst*. Dieses setze Vorstellungstätigkeit, Selbstobjektivierung, Sprachverständnis und Sprachproduktion voraus. Es handelt sich dabei also um das Stadium, in dem das Kind sich erstmals seiner selbst bewußt wird.

#### 4.4 ENTWICKLUNG DER ICH-ANDERE-UNTERSCHIEDUNG

Wir können nun zu der Frage zurückkehren, die in § 4.2 aufgeworfen wurde: Was läßt sich aus STERNs Stadien des Selbstempfindens in Bezug auf eine Präzisierung der Ich-Andere-Unterscheidung ableiten? Auch er spricht wie LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) davon, daß das Kind sich und die Bezugsperson schon früh, nämlich bereits im zweiten Stadium, als getrennt erlebt. Was kann dies aber auf dem Hintergrund der oben diskutierten METZGERschen Wahrnehmungskategorien heißen? Sicher nimmt das Kind die *leibliche* Erscheinung der Mutter als Figur, als "Ding" wahr, und sicher unterscheidet es sie von anderen "Dingen". Es unterscheidet gewiß auch sich selbst körperlich von ihr. Aber ist damit bereits impliziert, daß es sich auch seelisch als "ding"hafte Einheit versteht? Sein Selbstempfinden hat ja den Charakter eines Bezugssystems, also eines "Grundes", nicht einer "Figur". Natürlich wird es sich seiner Körpergrenze bewußt, wenn es sich z.B. anstößt oder überhaupt mit seiner Umgebung in Berührung kommt. Aber die Grenze, die es dabei erfährt, ist *seelisch* gesehen immer noch eine Innengrenze, keine auch von außen erlebte Form, in der sich Eigenständigkeit, Andersartigkeit und Objektcharakter einer umschlossenen Ich-Substanz manifestieren könnte.

Es ist also etwas irreführend, wenn STERN sagt, das Kind spüre, daß es selbst "ein von anderen getrennter Agent von Handlungen" sei. Richtiger wäre der Gedanke durch die Formulierung ausgedrückt, das Kind empfinde sich als *Zentrum seiner Eigenaktivität*. Was es dabei tatsächlich feststellt, sind Veränderungen in seiner Umgebung, die etwas mit seiner eigenen Aktivität zu tun haben, die also *selbstbestimmt* sind, und Veränderungen,

die *fremdbestimmt*, der eigenen Kontrolle entzogen auftreten. Wie wichtig diese Unterscheidung ist, zeigt sich daran, daß der gleiche Effekt, (z.B. ein Klang aus einem Mobile) sehr viel lustbetonter erlebt wird, wenn er eigenbestimmt ist, als wenn er unabhängig von eigener Kontrolle entsteht (PAPOUSEK, 1984). Diese Empfindung des Selbst als Zentrum selbstbestimmter Aktivitäten bedeutet aber eben noch nicht, daß das Kind sich auch bewußt wäre, *figuraler Träger* eigener Intentionen zu sein.

In ähnlicher Weise hat man die unter dem Stichwort *Intersubjektivität* beschriebenen Phänomene zu verstehen. Auch hier muß man STERN sehr genau lesen, um nicht den falschen Eindruck zu erhalten, das Kind *verstehe* jetzt schon die Intentionen und Gefühle anderer. Es *verhält sich nur so*, als "erwarte" es, daß andere seine emotionalen Zustände verstehen; seine Art, sich zu verhalten, "setzt voraus", daß andere bestimmte emotionale und motivationale Zustände haben müssen, um überhaupt auf sein Verhalten eingehen zu können. Dieselbe Art von Intersubjektivität ist übrigens auch bei Tieren gegeben, wenn sie Ausdrucksverhalten zeigen bzw. auf solches bei den Artgenossen adäquat reagieren.

Erst im 4. Stadium wird das Selbst zu einem *Objekt*, erst jetzt weiß man, daß man ein "Ding" unter "Dingen" ist, mit all den in § 4.2.3 angeführten Konsequenzen. Erst jetzt erhält die Ich-Andere-Differenzierung den Charakter einer *psychischen Abgrenzung*, wodurch Ich und Du als Träger ihrer jeweiligen Erlebnisse unterschieden werden können. Auch die Rede von der Selbst-Permanenz und dem Bewußtsein einer überdauernden Identität erhält erst in diesem Stadium einen Sinn.

Wenn LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) nun annehmen, daß sich ein "kategoriales" Selbst (im Sinne eines Selbstkonzepts) allmählich aus einem primären "existentiellen" Selbst herausentwickle, so entsteht dabei ein Eindruck von Kontinuität, wie sie in Wirklichkeit nicht gegeben ist. Es wird nämlich übersehen, daß beide Weisen des Selbstseins auf grundsätzlich verschiedenen kognitiven Verarbeitungsmechanismen beruhen, weshalb sie nicht ohne weiteres ineinander übergeführt werden können. Der Übergang vom unreflektierten zum reflektierten Selbsterleben stellt vielmehr einen qualitativen Sprung dar. Berücksichtigt man diesen Unterschied, so lassen sich beide Formen nun auch ontogenetisch genauer einordnen. Während das "existentielle" als *angetroffenes* Selbst nur auf Wahrnehmung und Gedächtnis gründet und damit die einzige Möglichkeit der Selbsterlebens in der der sensumotorischen Phase darstellt, setzt das "kategoriale" als *vergegenwärtigtes* Selbst Vorstellungstätigkeit voraus, kann also erst mit dem Übergang zur präoperativen Phase d.h. um die Mitte des zweiten Lebensjahres erwartet werden.

Nun bringen auch LEWIS & BROOKS-GUNN das kategoriale Selbst mit der Ausbildung der Objektpermanenz in Verbindung, worin man einen Hinweis



sehen könnte, daß auch sie zumindest implizit Vorstellungstätigkeit dafür voraussetzen. Das Problem ist nur, daß die Autoren die Ausbildung der Objektpermanenz in den 9. Monat verlegen, wo die Vorstellungstätigkeit mit Sicherheit noch nicht eingesetzt hat. Das was ein Kind im 9. Monat erbringt, wenn es nach einem verschwundenen Gegenstand sucht, ist eine reine Gedächtnisleistung und fällt in die Kategorie der Weiterexistenz des unwahrnehmbar Vorhandenen (s. § 4.2.1); man braucht dazu lediglich ein Engramm des verschwundenen Gegenstands, aber keine Repräsentation von ihm als manipulierbarem Objekt auf der Vorstellungsebene.

Zur reifen Erfassung der Objektpermanenz, so wie PIAGET (1975a) sie definierte, gehört nicht nur die Annahme, daß Dinge unabhängig von ihrer Wahrnehmbarkeit oder von einem bestimmten Ort weiterexistieren, sondern auch die Einsicht, daß sie ihrem eigenen Schicksal folgen können, dessen Verlauf dann eben nur noch in der Phanatasie nachvollziehbar ist.

So bleibt letztlich undeutlich, auf welcher Bewußtseinsebene LEWIS & BROOKS-GUNN das "kategoriale Selbst" ansiedeln. So wie sie es definieren, ist es ein permanentes Objekt. Als solches müßte es aber in Form eines Selbstkonzepts auf der Vorstellungsebene repräsentiert sein. Die Fähigkeit zur Selbstrepräsentation setzen auch LEWIS & BROOKS-GUNN erst für die Mitte des zweiten Lebensjahres an, ohne sich aber wohl klar zu sein, daß erst dies der Zeitpunkt ist, zu dem sinnvollerweise von einem kategorialen Selbst gesprochen werden kann.

#### 4.5 HYPOTHESE ZUR ENTSTEHUNG VON AUSDRUCKSVERMITTELTER EMPATHIE

Nach dem bisher Ausgeführten ergibt die Rede von der *Ich-Andere-Unterscheidung* nur dann einen Sinn, wenn die Selbstobjektivierung eine bewußte Ich-Erfahrung ermöglicht, wenn also eine *Repräsentation des Selbst und des Anderen auf einer Vorstellungsebene* gegeben ist. Somit können wir nun die Frage angehen, wie sich aus der Gefühlsansteckung die Einsicht in die Verfassung des Anderen gewinnen läßt. Abb. 9 verdeutlicht den Zusammenhang. Sie baut auf Abb. 8 (o.S. 39) auf, geht also von der ethologischen Erklärung der Gefühlsansteckung aus, derzufolge die Ausdruckswahrnehmung in Form eines angeborenen Auslösemechanismus unmittelbar das entsprechende Gefühl im Beobachter induziert. Ich selbst halte diese für die wahrscheinlichste Erklärung der Gefühlsansteckung; die nun folgenden Ausführungen gelten aber auch, wenn die anderen diskutierten Erklärungsansätze zutreffen.

In Abb. 9 nimmt das Individuum den Ausdruck an einem Anderen wahr und wird von dessen Gefühl (**Emo**) angesteckt. Das nunmehr neu hinzukom-

mende **Selbstkonzept** ermöglicht aber, daß man die Ich-Andere-Unterscheidung (IAU) treffen und sich dadurch seiner selbst als eines vom Du abgegrenzten Erlebnisträgers bewußt werden kann. Um zu verdeutlichen, daß das übertragene Gefühl als einem Anderen zugehörig erkennbar bleibt, wird es in der Abbildung durch einen zweiten Kreis symbolisiert, der sich mit der Bezeichnung "**fremde**" Emotion der "**eigenen**" überlagert. Die gleiche Schraffur bei **fremde Emotion** und bei **Emo** deutet dabei an, daß das mitempfundene Gefühl qualitativ dem des Anderen entspricht.

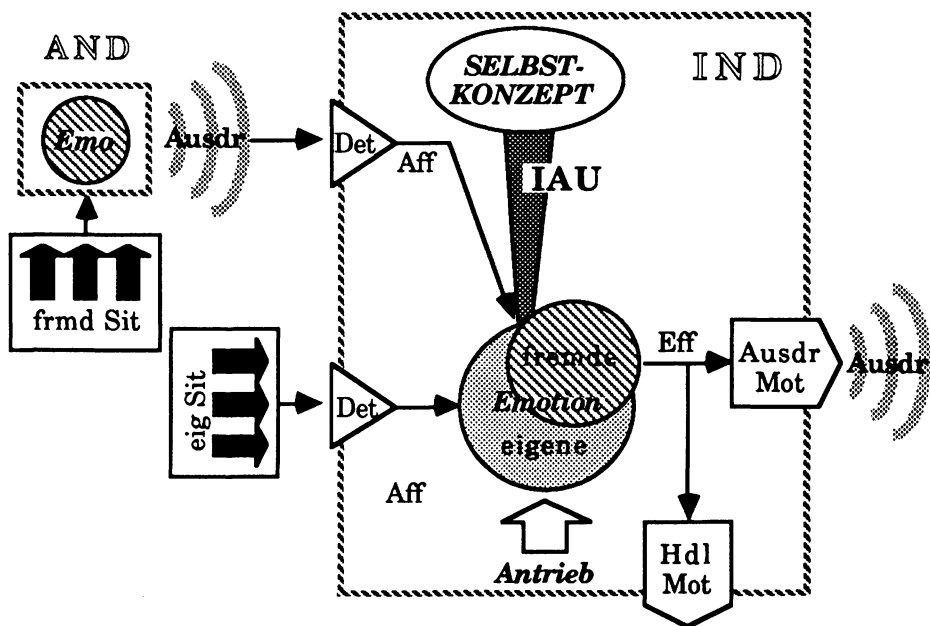


Abb. 9: Ausdrucksvermittelte Empathie

Die Weise, wie empathisches Mitempfinden und Gefühlsansteckung im Erleben differenzierbar werden, läßt sich an einer Unterscheidung verdeutlichen, die sich in der Gefühlsphänomenologie Philipp LERSCHS (1962) findet. Er beschreibt zwei Weisen, wie Emotionen zum Erleben kommen: die "**Anmutung**" und das "**Zumutesein**". In der **Anmutung** haftet die emotionale Qualität an einer Außenweltgegebenheit so, als sei sie deren Eigenschaft ("der Wald ist bedrohlich"). Im **Zumutesein** dagegen kennzeichnet die Emotion eine innere, zum eigenen Subjekt gehörende Verfassung ("ich fühle mich ängstlich").

Wenn man Gefühlsansteckung in diesen Kategorien zu beschreiben sucht, dann hat das übertragene Gefühl die Qualität des Zumuteseins, es wird im Erleben nicht deutlich, daß einen der Andere durch sein Ausdrucksverhalten mit diesem Gefühl angemutet hat. Erst mit der Selbstobjektivierung wird diese Differenzierung möglich, das mitempfundene Gefühl erhält gleichsam "*Du-Charakter*" und damit die Qualität, eigentlich dem Anderen zuzugehören.

Abb. 9 zeigt ferner, daß sich das empathische Gefühl im Ausdrucksverhalten des Beobachters bemerkbar macht, das sich dem des Anderen angleicht. Die Fragen, welche Konsequenzen die empathische Reaktion auf die Handlungsbereitschaft hat, wie die gerade bestehende Antriebslage und die eigene Situation des Individuums das Geschehen beeinflussen, und wieweit das empathische Gefühl mit dem Gefühl des Anderen qualitativ wirklich übereinstimmt, sollen hier noch zurückgestellt werden (s. §§ 6.2 und 6.3).

Die eben entwickelte Hypothese über die Entstehung ausdrucksvermittelter Empathie läßt sich wie folgt zusammenfassen: Aufbauend auf dem phylogenetisch alten Mechanismus der Gefühlsansteckung kann Empathie resultieren, sobald ein Selbstkonzept ausgebildet ist, das die Unterscheidung von Ich und Anderem auf der Vorstellungsebene ermöglicht. Damit ist die kognitive Voraussetzung dafür erfüllt, das eigene mitempfundene Gefühl als Gefühl des Anderen zu erkennen und daraus Aufschluß über seine emotionale Verfassung zu gewinnen.

## 5. SYNCHRONE IDENTIFIKATION UND SITUATIONSVERMITTELTE EMPATHIE

### 5.1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

Wie in § 3.1 schon angeführt, gibt es neben dem Ausdrucksverhalten noch eine zweite Möglichkeit, Empathie auszulösen. Sie beruht darauf, daß die *Situation* wahrgenommen wird, in der sich ein Anderer befindet. Wenn wir die Ausführungen zu Abb. 3 (o.S. 30) rekapitulieren, so wird deutlich, daß hier ein mehrschichtiges Problem vorliegt. Zunächst einmal muß erklärt werden, wieso die Situation eines Anderen für einen Beobachter überhaupt Relevanz gewinnen kann, wie er eigentlich dazu kommt, auf sie emotional zu reagieren. Auch hier besteht das Kernproblem darin, wie der Prozeß der emotionalen Teilhabe zu erklären ist, nur daß in diesem Fall nicht, wie bei der ausdrucksvermittelten Empathie, auf phylogenetisch bereits Bestehendes aufgebaut werden kann.

Es wird zu zeigen sein, daß sich der Mechanismus der situationsvermittelten Empathie grundsätzlich von dem der ausdrucksvermittelten unterscheidet, wobei aber wiederum die Selbstkonzeptbildung eine zentrale Rolle spielt, wenn auch auf ganz andere Weise. Um dies zu verdeutlichen, soll der kognitive Prozeß der Vorstellungs-Repräsentation *funktional* etwas genauer durchleuchtet und im Zusammenhang damit die Frage thematisiert werden, welches die *kategorialen Voraussetzungen* für die Selbstrepräsentation sind.

*Simulation von Wirklichkeit in der Phantasie* setzt voraus, daß die Vorstellungsinhalte ein angemessenes Abbild der Wirklichkeit darstellen. Dies allein genügt aber nicht, es muß auch ihr Abbildcharakter erfaßt, also verstanden werden, daß sie Wirklichkeit nur "bedeuten". Der Erlebnismodus des "Vergegenwärtigens" trägt dieser Abbildhaftigkeit Rechnung (s. § 4.2.1). Das Verständnis, das hierzu vorausgesetzt ist, beruht auf einer evolutionär neuartigen Weise, Identität zu begreifen.

Der Begriff der *Identität* findet in der Psychologie in erster Linie als sozialpsychologisches Konstrukt Verwendung und bezieht sich hier auf das zeitlich überdauernde Bewußtsein vom eigenen Selbst. In unserem Zusammenhang soll Identität in einem viel allgemeineren Sinne als *Wahrnehmungskategorie* Verwendung finden.

Die Bedeutung des von "Identität" abgeleiteten Begriffs der *Identifikation* ist in der Psychologie mehrdeutig. In der Psychoanalyse versteht man darunter das Bedürfnis, sich einem Anderen anzugleichen, seine Hal-

tungen und Wertvorstellungen zu übernehmen. In der sozialen Lerntheorie war der Begriff zeitweilig mit Imitation synonym, z.B. bei BANDURA (1969). Gelegentlich versteht man darunter auch, daß man sich in die Lage des Anderen versetzen kann, der Begriff wird dann also im Sinne von Perspektivenübernahme verwendet. Im Zusammenhang mit der nun folgenden Argumentation ist mit Identifikation ausschließlich ein *Wahrnehmungsakt* gemeint.

*Identität* als Wahrnehmungskategorie faßt Phänomene, die an sich separat erlebbar sind und die sich auch nicht zu gleichen brauchen, als "dasselbe" zu einer Schicksalseinheit zusammen. Dabei können diese Phänomene zeitlich oder räumlich getrennt sein, und dementsprechend kann die Identifikation auf zwei Weisen erfolgen. Die phylogenetisch ursprünglichere Form ordnet *aufeinanderfolgende* Phänomene einem und demselben Träger als dessen Erscheinungsweisen zu, es handelt sich demgemäß um *zeitüberbrückende* oder "*diachrone*" Identifikation (BISCHOF, 1987). Diese ermöglicht es, ein Objekt zu verschiedenen Zeitpunkten als "dasselbe" wiederzuerkennen, auch wenn es unter Umständen seine äußere Erscheinung geändert hat.

Die für unsere Fragestellung relevante Form der Identitätswahrnehmung ist die phylogenetisch viel jüngere, erst im Zusammenhang mit der Phantasietätigkeit evoluierte Fähigkeit zur "*synchronen*" Identifikation. Kennzeichnend für sie ist es, daß zwei *gleichzeitig* gegebene Sachverhalte als dasselbe erfahren werden. Dabei gilt wiederum, wie auch bei der diachronen Identität, daß "dasselbe" (dem Wesen nach) nicht "ein Gleiches" (der Erscheinung nach) bedeuten muß. So gleicht beispielsweise ein Ei dem anderen zum Verwechseln, und dennoch haben sie unterscheidbare Identitäten und voneinander unabhängige Schicksale.

Die synchrone Identifikation ist die Voraussetzung für die Zuordnung der Phantasievorstellungen zu den Wahrnehmungsgegebenheiten, deren Abbild sie sind. Das Phantasieobjekt, das man auf der mentalen Probebühne an einen anderen Ort hinmanipuliert hat, muß weiterhin als identisch erlebt werden mit dem tatsächlichen Objekt, das an seinem Platz geblieben ist. PIAGET (1969) spricht von der "Symbolfunktion" der Vorstellungen für die Wahrnehmungsgegebenheiten und drückt damit auf andere Weise das aus, was mit dem Erfassungsmodus der "Vergegenwärtigung" angesprochen ist.

*Symbolbildung* ist paradigmatisch für die Kategorie der synchronen Identität. Zum Charakter des Symbols gehört es, daß ein Sachverhalt für den anderen stehen kann, wie es für die Zuordnung von Begriffen in der Sprache kennzeichnend ist. Das Konzept der "Nennfunktion", das BÜHLER (1930) geprägt hat, verweist auf diesen Zusammenhang. Die Nennfunktion

in der Sprachentwicklung ist dann gegeben, wenn das Kind versteht, daß "Dinge einen Namen haben".

Nachdem die Fähigkeit zur synchroner Identifikation evoluiert war, blieb sie nicht darauf beschränkt, Phantasieprodukte mit Wahrnehmungsgegebenheiten zu verknüpfen, sondern weitete sich auch auf die Beziehung von Wahrnehmungsgegebenheiten untereinander aus. Dadurch ist es möglich geworden, daß ein Objekt das Symbol oder das Abbild für ein anderes sein kann, daß also auch das eigene Spiegelbild als das Abbild des Selbst wahrgenommen wird.

Für unsere weiteren Überlegungen ist es wichtig, sich zu verdeutlichen, daß die synchrone Identität zwei Aspekte hat. Wenn davon die Rede ist, ein Sachverhalt sei das *Symbol* oder das *Abbild* für den anderen, so besteht die Gefahr, daß man Symbol oder Abbild in einseitiger Abhängigkeit vom Urbild sieht. Der für das Verständnis der synchronen Identität genauso bedeutsame Aspekt der *Schicksalseinheit* identischer Sachverhalte darf dabei aber nicht geringer geachtet werden. Denn obwohl man das eigene Spiegelbild oder die eigene Photographie als Abbild begreift, so werden doch irgendwelche Verunglimpfungen derselben als persönliche Beleidigung aufgefaßt. Eine Fahne als Symbol des Vaterlandes in den Schmutz zu ziehen, kommt einem Angriff auf dieses Vaterland gleich. Die Kategorie der synchronen Identität hat also einen Doppelcharakter: Neben der Abbildhaftigkeit des einen Identitätsträgers für den anderen sind beide immer durch tiefgehende Wesensverwandtschaft miteinander zu einer Schicksalsgemeinschaft verbunden.

## 5.2 HYPOTHESE ZUR ENTSTEHUNG SITUATIONSVERMITTELT EMPATHIE DURCH IDENTIFIKATORISCHE TEILHABE

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur kategorialen Erfassung von Identität kommen wir nun zur Frage zurück, worin die Basis der emotionalen Teilhabe an der Situation eines Anderen bestehen könnte. Hier zeigt sich, daß die Fähigkeit zur synchronen Identifikation auch die Weise, wie der Andere wahrgenommen wird, grundlegend verändert. Durch sie eröffnet sich nämlich die Möglichkeit, das Selbst und den Anderen als wesensverwandt und daher zu einer Schicksalseinheit verbunden zu sehen. Was dem Anderen widerfährt, erlebt man dann, als wäre man selbst betroffen. Man fühlt sich in seine Lage versetzt und reagiert emotional auf seine Situation.

Folgendes Beispiel mag das verdeutlichen: Jemand wird von einem Mißgeschick betroffen, es bricht z.B. der Stuhl entzwei, auf dem er sitzt. Die Beobachter müssen lachen. Lachen über pseudodramatische Ereignisse pfllegt der Erleichterung nach einem kurzen Schreck zu entspringen. Aber

dieser Schreck betraf einen anderen! Obwohl sie gar nicht unmittelbar betroffen waren, haben die Beobachter offenbar identifikatorisch mitvollzogen, was dem Opfer widerfuhr, und im Erschrecken die Verletzung für ihn antizipiert, sodaß sie erleichtert lachen können, wenn tatsächlich gar nichts passiert ist.

Dieses Sich-in-die-Lage-des-Anderen-versetzt-"Fühlen" wird nachfolgend als "Perspektiveninduktion" bezeichnet. Es ist nicht zu verwechseln mit dem rational akzentuierten Sich-in-die-Lage-des-Anderen-"Hineindenken", wie es den kognitiven Prozeß charakterisiert, den man Perspektivenübernahme nennt. Perspektiveninduktion durch identifikatorischen Mitvollzug der Situation eines Anderen erfolgt unmittelbar und setzt nicht erst die bewußte Überlegung voraus, wie man sich denn fühlen würde, wenn man an seiner Stelle wäre.

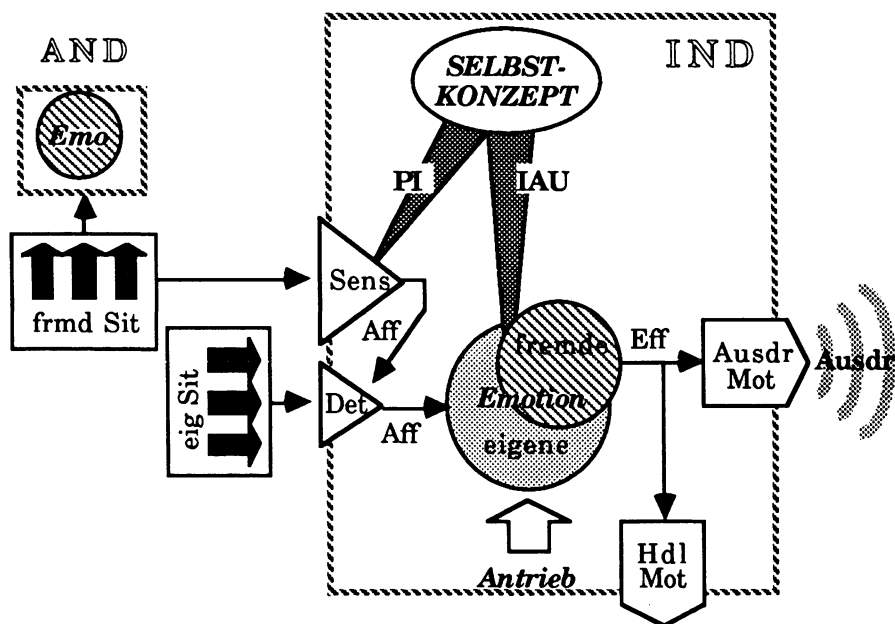


Abb. 10: Situationsvermittelte Empathie

Abb. 10 verdeutlicht das Prozeßgefüge bei der situationsvermittelten Empathie. Gehen wir aus Gründen der besseren Übersicht davon aus, daß das Ausdrucksverhalten des Anderen dem Individuum nicht zugänglich ist, die Situation des Anderern also die einzige Informationsquelle über dessen Verfassung darstellt. Das empathische Gefühl kommt nun so zustande, daß

die kognitiven Mechanismen, die dem Selbstkonzept zugrundeliegen, auch eine Identifikation mit dem Anderen möglich machen und damit *Perspektiveninduktion* bewirken (PI linker Keil in der Abbildung). Dadurch wird das Sensorium (Sens) in dem Sinne beeinflusst, daß es die fremde Situation wahrnimmt, als sei sie auf das Individuum selbst gerichtet. Das Sensorium sendet daher Afferenzen aus, auf die der für die eigene Situation zuständige Detektor ansprechen kann (Pfeil Aff vom Sens zum Det für eigSit). Die Folge davon ist, daß das Individuum auf die fremde Situation auch emotional so reagiert, als wäre es eine eigene.

Die zweite Frage, wie nun aus der emotionellen Betroffenheit eine soziale Kognition wird, folgt dem von der ausdrucksvermittelten Empathie her vertrauten Muster. Auch hier verleiht die Ich-Andere-Unterscheidung (IAU) der emotionalen Affektion "Du-Charakter" und stellt somit die Erkenntnis sicher, daß es um den Anderen und seine Situation geht.

Das Selbstkonzept hat bei der situationsvermittelten Empathie also zwei Funktionen zu erfüllen. Einerseits dient es als Identifikationspol und bildet so gewissermaßen einen Pfeiler für die Brücke der Perspektiveninduktion und damit für die empathische Teilhabe an der Situation des Anderen. Andererseits ermöglicht es aber wiederum, wie bei der ausdrucksvermittelten Empathie, das eigene Erleben von dem des Anderen abzugrenzen, wodurch das mitvollzogene Gefühl die Färbung erhält, sich eigentlich auf die Situation des Anderen zu beziehen.

Zwei Punkte sind zum Verständnis der empathischen Teilhabe durch Perspektiveninduktion noch genauer zu erläutern. Der eine betrifft die Frage, aufgrund welcher Indikatoren das Selbst und der Andere eigentlich als wesensverwandt erscheinen, der zweite bezieht sich auf das Verständnis der Situation des Anderen.

### 5.3 SELBSTKONZEPT UND PERSPEKTIVENINDUKTION

#### 5.3.1 ZUR ENTWICKLUNG DES SELBSTKONZEPTS

Zur Klärung der Frage, auf welcher Basis Selbst und Anderer als wesensverwandt erscheinen, soll auf die Entwicklung des Selbstkonzepts genauer eingegangen werden. Wie in § 4.2.3 ausgeführt wurde, ist die Selbstobjektivierung ein Ergebnis der Vorstellungstätigkeit. Es kann ferner davon ausgegangen werden, daß das Einsetzen der Vorstellungstätigkeit weitgehend reifungsbedingt ist (KAGAN, 1981). Für diese Annahme gibt es zwei



Argumente, die allerdings nur indirekte Hinweise darstellen, denn die Reifungsbedingtheit von Entwicklungsprozessen läßt sich faktisch nicht nachweisen.

(1) Leistungen, die von der Vorstellungstätigkeit abhängen, also symbolische Repräsentation, Problemlösen in der Phantasie, Einsetzen der Nennfunktion in der Sprachentwicklung etc., treten transkulturell weitgehend unabhängig von Sozialisationspraktiken im gleichen Altersabschnitt auf, sofern einigermaßen normale Anregungsbedingungen gegeben sind. Diese altersmäßige Koinzidenz betrifft insbesondere auch das Erkennen des eigenen Spiegelbildes als Indiz, daß ein Selbstkonzept ausgebildet ist (Literatur hierzu s. § 10.1).

(2) Der Tiervergleich zeigt, daß Primaten unterhalb des Anthropoidenniveaus alle Stufen der sensumotorischen Phase in ganz ähnlicher Weise durchlaufen wie Kleinkinder, dann aber nie dazu kommen, Leistungen zu erbringen, die Vorstellungstätigkeit voraussetzen. Sie erreichen somit nie die letzte Stufe (PARKER & GIBSON, 1979). Sofern gewisse Gehirnstrukturen also nicht angelegt sind, bleiben Erfahrungen einschließlich gezielter Anregung ohne Auswirkungen auf das Verhalten.

Ich gehe daher von der Annahme aus, daß die Potenz, ein Selbstkonzept auszubilden, genetisch vorprogrammiert und der Zeitpunkt, wann es erstmals wirksam wird, reifungsabhängig ist. Wie in § 4.4 ausgeführt wurde, unterscheiden sich die Formen des Selbsterlebens in der sensumotorischen Phase grundsätzlich von der Selbstobjektivierung. Ein kontinuierlicher Übergang von einer Form zur anderen ist deshalb nicht anzunehmen, weil beide auf zwei ganz verschiedenen Verarbeitungsmechanismen basieren, nämlich der Wahrnehmung einerseits und der Vorstellungstätigkeit andererseits.

Diese Differenzierung bedeutet nun allerdings nicht, daß das reflektierende Ich von der Bewußtseinsebene der "angetroffenen" Selbstempfindungen abgekoppelt wäre. Es besteht im Gegenteil eine fortwährende Interaktion zwischen beiden Ebenen, die es ja gerade erst möglich macht, Erlebnisse und Erfahrungen auf das Ich zu beziehen. Diese Interaktion zeigt sich unter anderem darin, daß die Selbstobjektivierung, sobald sie einsetzt, das Erfahrungsmaterial, das sich in der individuellen Geschichte des Kindes angesammelt hat, in das Selbstkonzept integriert. Vorlieben, Gewohnheiten, Kenntnisse, Kompetenzen, soziale Bindungen, die bei einem Kind am Ende der sensumotorischen Phase bereits bestehen, erhalten durch die Ankoppelung an das bewußte Ich eine neue Qualität, sie werden jetzt zu Attributen einer einmaligen und unverwechselbaren individuellen Identität.

### 5.3.2 "ARTGENOSSENIDENTITÄT"

Wenn wir bisher die formalen Aspekte der Selbstobjektivierung in den Vordergrund der Betrachtung gestellt hatten, so ist jetzt der Zeitpunkt gekommen, sich mit den *Inhalten* des Selbstkonzepts zu beschäftigen, und zwar insbesondere unter dem Gesichtspunkt, welche Bedeutung ihnen für die Identifikation des eigenen Spiegelbildes und für die Identifikation mit dem Anderen zukommt.

Um sich selbst im Spiegel zu erkennen, braucht man so etwas wie ein Bild von der Erscheinung des eigenen Selbst, denn mit dem Wissen um die Außenseite muß sich eine Vorstellung verbinden, wie diese beschaffen ist. Woher nehmen nun Schimpansen bzw. Kleinkinder diese Information?

Auch zu dieser Frage kamen erste Hinweise aus der Anthropoidenforschung. GALLUP (1977) hatte unter Bezugnahme auf COOLEYS und MEADS Theorien vermutet, daß die *soziale Interaktion* der relevante Faktor für die Ausbildung eines Selbstkonzepts auch bei Schimpansen sei. Er zog deshalb einige Tiere ohne Artgenossenkontakt auf und stellte in der Tat fest, daß diese trotz reichlicher Übung im Umgang mit dem Spiegel nicht fähig waren, sich selbst zu erkennen. Im Gegensatz zu sozial normal aufgezogenen Tieren ging bei den Isolierten das Interesse am Spiegel nicht nach einigen Tagen zurück. Sie verhielten sich vielmehr weiterhin wie gegenüber einem Artgenossen, und die Interaktion nahm während der gesamten Versuchsdauer nicht an Intensität ab. Als man einem Teil dieser Tiere daraufhin Gelegenheit gab, eine zeitlang mit anderen Schimpansen zusammenzusein, versetzte sie dies doch noch in die Lage, sich selbst zu erkennen. Der Defekt war also reversibel, während die weiterhin isoliert gehaltenen nie zum Selbsterkennen kamen.

Es ist also offenkundig, daß das Wissen, wie man aussieht, dem eigenen Spiegelbild allein nicht zu entnehmen ist. Vielmehr scheint die Interaktion mit dem Artgenossen unabdinglich zu sein, um das erforderliche Ausgangsmaterial zu liefern, aus dem das Bild des Selbst konstruiert werden kann. Die Frage ist nur, welche Komponenten der sozialen Interaktion hierbei von Bedeutung sind.

Neugeborene Primaten, das gilt auch für den Menschen, reagieren auf das Gesicht von Artgenossen interessiert und wenden ihm bevorzugt ihre Aufmerksamkeit zu. Das heißt aber nicht, daß sie angeborenerweise "wüßten", wie ein Artgenossen aussieht, daß er zwei Augen, eine Nase und einen Mund hat. An all das müssen sie durch Erfahrung gewissermaßen erst "erinnert" werden. Angeboren ist also nur die Bereitschaft, auf gewisse Reizkonstellationen - etwa "Augenhaftigkeit" - mit besonders intensiver Einprägungsaktivität zu reagieren. Macht nun das Kind seine alters- und artgemäßen Erfahrungen mit seinen Pflegepersonen, so bildet sich auf diese

Weise ein allmählich immer differenzierteres Gedächtnisengramm aus, das man als "Artgenossenschema" bezeichnet. Dieses Schema ist zunächst ganz allgemein und führt dazu, daß Säuglinge alle menschlichen Gesichter bevorzugt anlächeln (SPITZ & WOLF, 1946; FANTZ, 1965; MAURER, 1985), bevor sie dann in einem nächsten Schritt individuelle Schemata von einzelnen Personen entwickeln.

Es wäre nun denkbar, daß dieses Artgenossenschema schon ausreichend Information liefert, aufgrund derer man nicht nur Menschen generell sondern auch sich selbst als einer von ihnen erkennen kann. Offensichtlich ist jedoch die Ausbildung eines solchen Artgenossenschemas aufgrund der Interaktion mit dem eigenen Spiegelbild allein nicht möglich. GALLUPS isoliert aufgezogene Schimpansen hatten sicher sehr starke soziale Bedürfnisse, sonst hätten sie nicht so anhaltend mit ihrem Spiegelbild interagiert. Aber die Signale, die dieses aussendet, sind mit einem wesentlichen Mangel verbunden: sie erfolgen absolut kontingent zu der eigenen Aktivität. Es handelt sich hier also gar nicht um eine echte Interaktion, denn für eine solche würde gelten, daß die Aktivitäten der Partner in einem ganz bestimmten Wechselspiel verzahnt sein müssen.

Die Regeln dieses Spiels, insbesondere bei der frühen Mutter-Kind-Interaktion, scheinen dazu ausgelegt, den Vorgang der Einprägung mitmenschlicher Gesichtszüge zu optimieren. Sie weisen kulturübergreifend das gleiche Muster auf, so daß die Vermutung naheliegt, sie seien weitgehend genetisch fixiert (STERN, 1979; PAPOUSEK & PAPOUSEK, 1979). Das Kind "erwartet" daher von seiner Mitwelt, daß sie dieses Interaktionsprogramm nicht fortlaufend in einer Weise ignoriert, wie es der Spiegel-"Partner" tut. Wird diese Erwartung nicht erfüllt, so ist nicht nur der Aufbau einer normalen Beziehung in Frage gestellt, sondern offensichtlich auch die Etablierung eines Artgenossenschemas.

Bei einer normal verlaufenden sozialen Entwicklung kann das Kind, sobald es zur Selbstobjektivierung fähig ist, das "Material" von seinem Artgenossenschema für eine erste "Ausstaffierung" seines Selbstkonzept heranziehen, zumindest was das äußere Aussehen betrifft. Und die erste Form eines Identitätsbewußtseins, die es erlaubt, das eigene Spiegelbild zu erkennen, läßt sich wohl am besten als "Artgenossenidentität" charakterisieren: "Das was da so aussieht wie ein Mensch, ist ja derselbe, der sich so anfühlt wie ich".

Ist diese erste Identität einmal ansatzweise etabliert, so kann sie sich in der Folge mit dem eigenen Namen und den ersten persönlichen Attributen verbinden: Das Selbstkonzept beginnt, sich mit *Inhalten* zu füllen, es wird zum "Me" bzw. zum "kategorialen Selbst". Es sei aber noch einmal betont, daß diese individuellen Inhalte für das Selbsterkennen keine notwendige Bedingung darstellen. Man muß nur prinzipiell begreifen, daß das Ich eine

Außenseite hat, die einem im Spiegel gegenüber treten kann, auch wenn einem noch nicht klar ist, wie diese Außenseite individuell beschaffen ist. (Für eine detaillierte Diskussion der Entwicklung des Selbsterkennens s. § 10).

### 5.3.3 WESENSVERWANDTSCHAFT

Für das Erlebnis der synchronen Identität mit dem Anderen reicht es aber wohl nicht, daß man auch so aussieht wie ein anderer Mensch. Hier geht es vielmehr darum, daß eine Verwandtschaft des *Wesens* erfahrbar wird, und diese umfaßt mehr als die äußere Erscheinung. Man muß hierzu nämlich verstehen, daß nicht nur die eigene Außenseite einschließlich des Verhaltens, das sich an ihr zeigt, den Artgenossen gleichsam widerspiegelt, sondern daß eine solche Korrespondenz auch die Erlebnisinnenseite betrifft. Nach außen *erscheinen wie ein Mensch* bedeutet, *so wie ein Mensch erleben*. Dies wiederum setzt voraus, daß man weiß, welche subjektiven Erlebnisqualitäten mit welchen Formen objektiven Verhaltens verknüpft sein können.

Nun lassen sich in der Interaktion von Bezugspersonen mit Kleinkindern Besonderheiten aufweisen, die für den Aufbau eines solchen Verständnisses von entscheidender Bedeutung sein könnten. Bezugspersonen zeigen nämlich eine ausgeprägte Tendenz, das Verhalten des Kindes durch Imitation und beschreibende Kommentare wiederzuspiegeln. PAPOUSEK & PAPOUSEK (1977) kennzeichnen solche Verhaltenstendenzen treffend als "*biologische Spiegelung*". Besonderes Interesse kommt in diesem Zusammenhang dem Phänomen des "*affect attunement*" (STERN, 1985) zu, übersetzbar etwa als Affektangleichung oder -abstimmung. Die Bezugsperson greift dabei den emotional-motivationalen Gehalt des kindlichen Verhaltens auf und gibt ihn ihrerseits im eigenen Verhalten wieder, ohne das Kind dabei aber direkt zu kopieren. Intentionen und Emotionen können sich beim Menschen ja in vielfältiger Weise nicht nur mimisch, gestisch oder akustisch ausdrücken, sondern auch in symbolisierten Formen. Charakteristisch für das "*affect attunement*" ist nun, daß die Bezugsperson die Emotion oder Intention des Kindes nicht nur teilt, sondern auch in eine andere Ausdrucksform "*übersetzt*", z.B. indem sie durch die Art der Vokalisation die Anstrengung paraphrasiert, die das Kind gerade macht, wenn es einen Turm baut.

Wenn wir nun noch einmal auf die in § 3.2.2.1 im Zusammenhang mit dem Problem der Gefühlsansteckung diskutierte Frage zurückkommen, wie eine *Assoziation* zwischen visuell wahrgenommenem Ausdruck beim Anderen und eigener Emotion bewirkt werden könnte, so geben die gerade ge-

schilderten Phänomene der biologischen Spiegelung und des affect attunement hierfür eine ideale Grundlage ab. Abb. 11 verdeutlicht den Vorgang. Er sei zunächst in Bezug auf die *biologische Spiegelung* beschrieben. Hierbei wäre an einen Prozeß der Gefühlsansteckung zu denken, der zwischen der Ausdruckswahrnehmung der Bezugsperson (AND) und ihrem eigenen Ausdrucksverhalten vermittelt. Das Kind (IND) befindet sich, so wie in den vorhergehenden Abbildungen, in seiner Situation (*eig Sit*), die bei ihm eine bestimmte *Emotion* und den entsprechenden Emotionsausdruck (*Ausdr* von IND) auslöst. Die Bezugsperson nimmt dies wahr (*AusdrWahr*) und

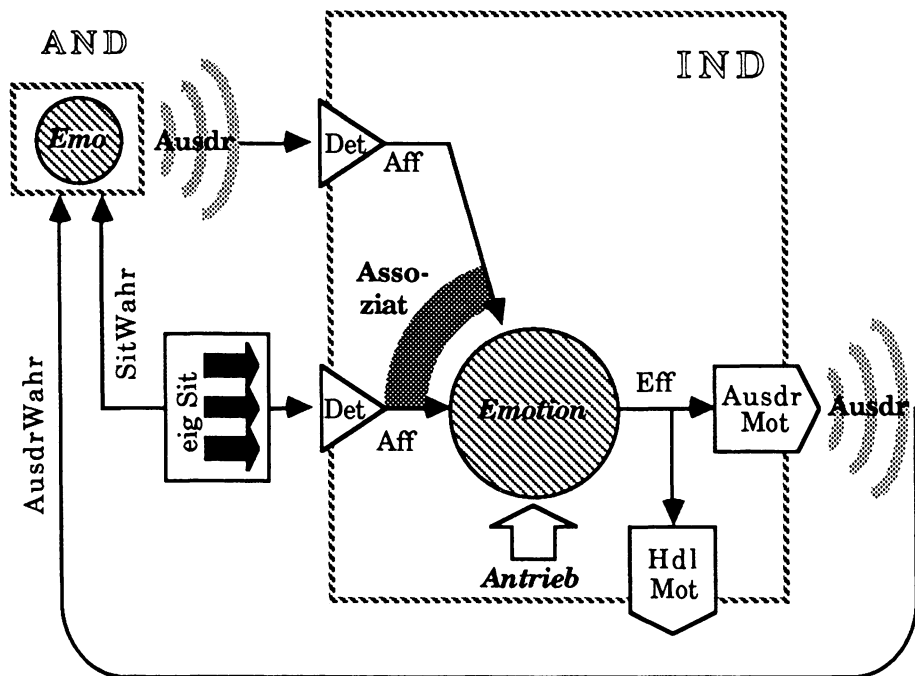


Abb. 11: Assoziation durch biologische Spiegelung und Affect attunement

"spiegelt" nun durch ihr eigenes Ausdrucksverhalten (*Ausdr* von AND) das des Kindes wieder. Dies geschieht genau in dem Zeitabschnitt, in dem das Kind noch immer im gleichen emotionalen Zustand ist; somit sind die Voraussetzungen für eine Assoziation erfüllt.

Beim *affect attunement* würde man dagegen auf seiten der Bezugsperson (AND) an empathische Teilhabe durch Perspektiveninduktion denken; denn hier spielt für die Auslösung weniger der Ausdruck als die Gesamtsi-

tuation des Kindes (SitWahr) die entscheidende Rolle. Es geht dabei darum, daß die Bezugsperson den emotionalen Gehalt der kindlichen Situation erfaßt und in eine *andere* Ausdrucksform *übersetzt* - und eben nicht nur einfach das aktuelle kindliche Ausdrucksverhalten spiegelt.

Bei beiden Arten der assoziativen Verknüpfung handelt es sich um sehr viel elegantere Verfahren als bei der in § 3.2.2.1 geschilderten Konditionierung. Der Vorzug der hier geschilderten Mechanismen liegt nämlich darin, daß die Emotion im Kind spontan entsteht und lediglich das Ausdrucksverhalten des Anderen hierzu in eine Passung gebracht werden muß. Bei der Konditionierung muß dagegen eine bestimmte Emotion im Individuum (IND) zu genau dem Zeitpunkt hervorgebracht werden, in dem sie mit der gleichen Emotion und dem entsprechenden Ausdrucksverhalten beim Anderen koinzidiert.

Die *Funktion* der biologischen Spiegelung und des affect attunement dürfte darin bestehen, dem Kind Erfahrung über die Palette möglicher "Außenseiten" zu vermitteln, die mit ganz bestimmten Aspekten des "inneren Erlebens" korrespondieren, um so seine Möglichkeiten zu erweitern, Emotionen bzw. Intentionen bei anderen mitzuvollziehen. Dies dürfte vor allem in Bezug auf Ausdrucksformen bedeutsam sein, die über das angeborene Ausdrucksverständnis (s. § 3.3) hinaus kulturabhängig variieren; hierzu gehören insbesondere die Übersetzungen von Ausdruck in symbolische *Darstellung*, aber auch der Emotionsgehalt, der bestimmten *Situationen* zugewiesen wird. Das "Wissen" darüber, wie subjektives Erleben mit objektiven Verhaltensmanifestationen zusammenhängt, wird also bereits im ersten Lebensjahr bereitgestellt. In den Dienst der sozialen Kognition kann es dann freilich erst treten, wenn die Voraussetzungen für empathisches Erleben erfüllt sind.

Das eigene Ich und seine Erlebnismöglichkeiten in der Spiegelung durch das andere Ich wahrzunehmen, ist also die Basis für jene Erfahrung von Wesensverwandtschaft, die dann zur synchronen Identifikation mit dem Anderen Anlaß gibt und damit die Perspektiveninduktion bewirkt. Überlegungen dieser Art waren wohl auch für MEADS Konzeption von der Rollenübernahme bestimmend: Aus eigenen Erfahrungen auf die des Anderen zu schließen, heißt soviel wie implizit davon auszugehen, daß das Erleben des Anderern von prinzipiell gleicher Art ist wie das eigene.

Wenn wir abschließend noch einmal auf die von sozialwissenschaftlicher Seite erhobene Forderung zurückkommen, die Selbstkonzeptbildung vollziehe sich nur in der sozialen Interaktion, so kann dies in einem Stadium, in dem Selbstobjektivierung noch garnicht möglich ist, natürlich nicht bedeuten, daß man sich mit den Augen der Anderen sieht und sich gemäß ihren Erwartungen und Beurteilungen selbst versteht. Will man der Forderung gleichwohl einen Sinn für diesen Entwicklungsabschnitt unterlegen, so

könnte dieser nur darin bestehen, dem Kleinkind in der sozialen Interaktion wiederzuspiegeln und zu demonstrieren, in welchen Erscheinungsformen sich eigene innerseelische Zustände objektiv nach außen manifestieren, wie also die "Außenseite" aussieht, die für die Konstituierung des Selbstkonzepts unerlässlich ist.

#### 5.4 SITUATIONSVERSTÄNDNIS

Der zweite Punkt, der bei der Erklärung der empathischen Teilhabe durch Perspektiveninduktion noch genauer erläutert werden muß, bezieht sich auf die Entwicklung des Verständnisses für die Situation des Anderen. Wie bereits in § 3.2.1 ausgeführt, stellt es ein evolutionäres Novum dar, daß eine Situation, die eindeutig einen Anderen betrifft, überhaupt für einen außenstehenden Beobachter Bedeutung gewinnen kann. Nach den bisher angestellten Überlegungen ist die unverzichtbare Voraussetzung hierfür eben die Identifikation mit dem Anderen, weil erst sie Perspektiveninduktion möglich macht und damit die fremde Situation für den Beobachter relevant werden läßt (s. § 5.2).

Nun wird man zusätzlich aber fordern müssen, daß der Beobachter überhaupt versteht, was da vorgeht. In diesem Zusammenhang ist es eine Frage von grundsätzlicher Bedeutung, ob und wie weit dieses Verständnis durch den Erfahrungshorizont begrenzt wird, ob also die situationsvermittelte Empathie auf Situationen beschränkt bleibt, die man bereits selbst erlebt hat und deren emotionalen Gehalt man daher aus eigener Erfahrung kennt.

Tatsächlich ist das nicht der Fall, obwohl es in der Literatur oft unterstellt wird (z.B. bei HOFFMAN, 1982). Mit der situationsvermittelten Empathie ist nämlich erstmals die Möglichkeit gegeben, den Anderen stellvertretend für sich selbst Erfahrungen machen zu lassen und gegebenenfalls aus diesen zu lernen, ohne die Kosten selbst aufbringen zu müssen. Vorausgesetzt ist dabei nur, daß eine Situation *potentielle Relevanz* hat, daß sie einen also betreffen würde, wenn man sich tatsächlich an der Stelle des Akteurs befände. Das folgende Beispiel zeigt, daß dies nicht ohne den evolutionären Schritt möglich ist, der Anthropoiden und Menschen von niederen Primaten unterscheidet: KUMMER (1980) berichtet, daß Paviane, die ein Gruppenmitglied dabei beobachten, wie es in eine Falle gerät, nicht in der Lage sind, aus dieser Erfahrung zu lernen, sondern bei nächster Gelegenheit selbst hineintappen. Sie werden also, da sie die Situation nur aus ihrer Perspektive sehen, durch die Lage des Genossen nicht betroffen. Setzt man diese Beobachtung in Beziehung zu dem Befund, daß Paviane noch

nicht fähig sind, sich im Spiegel zu erkennen, so liegt es nahe, ihr defizitäres Verhalten mit der fehlenden Identifikationsfähigkeit in Verbindung zu bringen.

Identifikation dürfte übrigens auch von entscheidender Bedeutung für die *ergebnisorientierte Nachahmung* von Handlungsprogrammen sein (vgl. § 3.1.1.1). Auch hierbei nämlich muß im Beobachter erst einmal der Eindruck entstehen, das Verhalten des Anderen könnte für ihn selbst relevant sein, um ihn überhaupt zur Nachahmung zu motivieren. Daß mit der ergebnisorientierten Nachahmung ebenfalls ein "evolutionärer Rubikon" überschritten wurde, zeigt wiederum ein Beispiel von KUMMER (mündl. Mitteilung): Zwei Paviane haben an einem heißen Sommertag entdeckt (wie, wurde nicht beobachtet), daß sie mit den Quasten ihrer Schwänze Wasser aus einer sonst unzugänglichen Pfütze unterhalb der Mauer ihres Geheges heraufholen können, um ihren Durst zu löschen. Die übrigen Mitglieder der Gruppe schauen zu, sind aber nicht in der Lage, das Verhalten nachzuahmen, obwohl sie Durst haben, denn sie versuchen ihrerseits mit den Fingern Flüssigkeit aus feuchten Stellen am Boden zu kratzen. Sie verstehen offensichtlich nicht, daß das, was sich im Verhalten der Gruppengenossen bekundet, von Relevanz für ihr eigenes Trinkbedürfnis ist<sup>1</sup>. Auf die menschliche Ontogenese übertragen, ließe sich die Hypothese aufstellen, daß es sich bei "verzögerter Nachahmung" (PIAGET, 1969) in erster Linie um ergebnisorientierte Nachahmung handelt. Ihr Auftreten in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres wäre dann nicht nur dadurch bedingt, daß eine

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme könnten die Japanischen Makaken darstellen, von denen berichtet wird, daß sie die Angewohnheit des Süßkartoffel- und Getreidewaschens von Artgenossen übernehmen (KAWAI, 1975). Da Makaken sich nicht im Spiegel erkennen, dürften sie auch nicht über die Fähigkeit zur synchronen Identifikation verfügen. Es könnte sich bei den in Frage stehenden Verhaltensweisen aber um prozeßorientierte Nachahmung handeln, für die keine Identifikationsfähigkeit erforderlich ist. Prozeßorientierte Nachahmung setzt bei Kleinkindern nur das Auftreten von Zirkularreaktionen (PIAGET, 1969) voraus, dürfte also auch bei Tierarten auftreten, die über das instinktiv vorprogrammierte Bewegungsinventar hinaus in der Lage sind, neue Bewegungsmuster nach Art der Zirkularreaktionen auszubilden (vgl. § 3.2.2.2). Alle drei Zirkularreaktionen sind außer bei den Anthropoiden nur bei Kapuzineraffen festgestellt worden, diese ahmen aber im Gegensatz zu den Menschenaffen nicht nach. Makaken zeigen lediglich die primäre Zirkularreaktion in Form von Hand-Mund- und Hand-Fuß-Koordinationen sowie von spielerischen zirkulären Körperbewegungen (PARKER & GIBSON, 1979). Damit erhebt sich die Frage, ob es sich bei der Waschtradition der Makaken überhaupt um Nachahmung im anspruchsvollen Sinn handelt, oder ob der Effekt nicht auf andere Weise erklärt werden muß. Leider läßt sich hierüber aus der Darstellung der diesbezüglichen Befunde kein Aufschluß gewinnen, da die Autoren hier gar keine Problematik gesehen haben; die Klärung der Frage steht also noch aus.



Vorstellung von der nachzuahmenden Handlung aufgebaut werden muß, wie PIAGET annahm, sondern daß sie Identifikationsfähigkeit voraussetzt und somit in erster Linie von der Ausbildung eines Selbstkonzepts abhängt.

Die Einsicht, die man aus der synchronen Identifikation mit dem Anderern gewinnen kann, reicht also über die sozial-kognitive Funktion hinaus, sie eröffnet die evolutionär neue Möglichkeit, durch Beobachtung aus der Erfahrung des Anderern zu lernen.

## 6. EMPATHIE UND PROSOZIALES VERHALTEN

### 6.1 DIE MOTIVIERENDE FUNKTION VON EMPATHIE

Bisher haben wir Empathie ausschließlich unter dem Aspekt ihrer sozialen Erkenntnisfunktion betrachtet. Bei der eingangs gestellten Frage, wie bestimmte prosoziale Leistungen der Frühhmenschen motiviert gewesen sein könnten, wurde dagegen auf die *motivierende* Funktion der Empathie verwiesen, die als dritte Problemstellung (vgl. § 3.1) nun in den Fokus der Betrachtung gerückt werden soll. Insbesondere liegt es nahe, auf diese Funktion zurückzugreifen, wenn man Empathie auf dem präverbalen Niveau von Kleinkindern zu operationalisieren sucht.

Der motivierende Effekt der Empathie wird bei den meisten Forschern ausschließlich in der Verursachung prosozialer Handlungen gesehen. Das gilt beispielsweise auch für HOFFMAN (1976, 1982). Allerdings finden sich wirklich überzeugende Korrelationen in empirischen Untersuchungen zu diesem Thema nicht allzu häufig (Überblick bei EISENBERG, 1986). Dies mag freilich in erster Linie an ungeeigneten Methoden zur Empathiemessung liegen (vgl. hierzu EISENBERG & LENNON, 1980; STRAYER, 1980 und § 1.3). Ferner hängt die Umsetzung von Empathie in prosoziales Verhalten von einer Fülle von Zusatzvariablen ab, deren Einfluß entweder überhaupt ignoriert wird oder sich nicht ohne weiteres kontrollieren läßt. Und schließlich gibt es auch prosoziale Motivierungen, die auf eine ganz andere Weise als durch Empathie zustandekommen.

Bevor nun aber genauer auf die Frage eingegangen werden soll, wie die Verursachung prosozialer Handlungen durch Empathie zu denken ist, sei zunächst noch generell etwas zu ihrer motivierenden Wirkung klargestellt. Wie auch EISENBERG (1986) kritisch anmerkt (vgl. § 3.4.1), setzen viele Autoren Empathie einfach mit *Mitgefühl* (sympathy) gleich. HOFFMAN (1982) z.B. bezeichnet das Gefühl, das sich angesichts fremden Unbehagens einstellt, sobald die Ich-Andere-Unterscheidung wirksam wird, als *sympathetic distress*; in vergleichbarer Weise ist *sympathy* auch bei EISENBERG (1986) als "auf den Anderen und sein Unbehagen bezogenes Gefühl" definiert. STAUB & FEINBERG (1980; zit. n. STAUB, 1986) unterscheiden *parallele* und *reaktive* Empathie, wobei sie letzterer eine Mitgefühlskomponente und damit eine prosozial motivierende Potenz zuschreiben, während *parallele* Empathie als "qualitativ gleiche emotionale Reaktion" im Beobachter wohl der Gefühlsansteckung nahestehen dürfte. BATSON & COKE (1981, zit. n. EISENBERG, 1986) definieren Empathie als "concern or compassion for another's welfare".

Es zeichnen sich also gegenwärtig in der Empathiediskussion zwei Tendenzen ab. Entweder wird Empathie mit Gefühlsansteckung gleichgesetzt, diesem Phänomen jedoch - zumindest implizit - die Erkenntnisfunktion abgesprochen. Oder man definiert sie als Reaktion, die auf die Verfassung des Anderen Bezug nimmt, spricht dann aber von "sympathy" und engt damit ihren motivierenden Effekt automatisch auf den prosozialen Bereich ein. Dabei wird die wichtige Tatsache nicht beachtet, daß die motivierende Wirkung der Empathie genauso gut auch in den Dienst egoistischer und antisozialer Motivationen treten kann (vgl. dazu genauer § 6.3).

Von dieser Klarstellung unberührt bleibt selbstverständlich die Feststellung, daß Empathie für die prosoziale Motivierung von eminenter Bedeutung ist und sich auch in dieser Form ontogentisch am frühesten manifestieren dürfte. Dies ist auch der Grund, weshalb in nachfolgend zu schildernden eigenen Untersuchungen die prosozial motivierende Funktion zur Operationalisierung von Empathie herangezogen wird.

## 6.2 EMPATHIE ALS PROSOZIALES MOTIV

### 6.2.1 AUSLÖSUNG DER PROSOZIALEN HANDLUNG

Betrachtet man das Entstehen einer prosozialen Motivation aufgrund von Empathie zunächst einmal *phänomenal*, so läßt es sich etwa wie folgt charakterisieren: Der empathische Beobachter erlebt angesichts der defizitären Lage eines Anderen neben dem mitempfindenen Unbehagen zugleich eine motivationale Spannung; diese führt dann zu der Intention, diesen Zustand zu beenden.

Die kritische Frage ist dabei, auf welche Weise sich diese Intention verwirklichen läßt. Die nächstliegende Lösung bestünde darin, das empathische Unbehagen dadurch zu beseitigen, daß man sich von dessen Quelle entfernt. Anders als bei bloßer Gefühlsansteckung spürt der wirklich empathische Beobachter nun aber, daß es primär um den Anderen geht, der der Situation immer noch ausgesetzt bliebe, auch wenn man sich selbst von ihr entfernt hätte. Dem eigenen Unbehagen ist also nur zu entkommen, indem man an der Situation des Anderen etwas ändert, indem man ihn tröstet, ihm etwas verschafft, was er sich selbst nicht verschaffen kann, ihm also beispielsweise von der Jagdbeute etwas abgibt, oder ihm durch Kooperation zur Erfüllung seiner Intention verhilft. Würde man nur weggehen, so

würde einen der Andere und seine unbereinigte Situation gleichwohl in der Phantasie verfolgen, und das empathische Unbehagen wäre vielleicht gemindert, aber nicht wirklich beseitigt<sup>1</sup>.

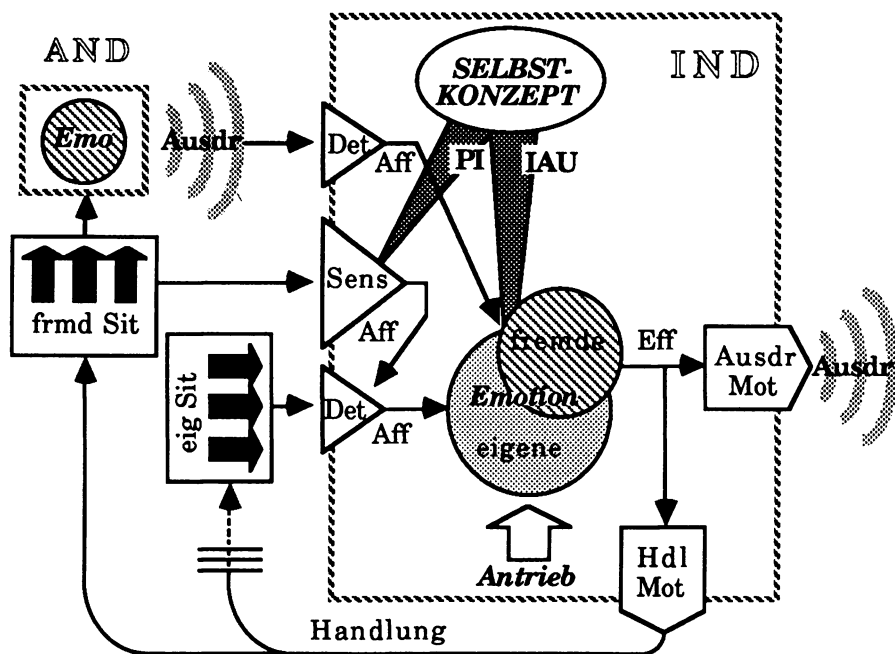


Abb. 12: Empathische Motivierung einer Handlung

Unter funktionalem Aspekt soll das Prozeßgefüge der motivierenden Wirkung von Empathie anhand von Abb. 12 an einem Beispiel erläutert werden, das ein nachfolgend zu schilderndes Experiment vorwegnimmt. Ein Kind (IND) ist Zeuge, wie einem Spielpartner (AND) ein Teddybär kaputt geht (frmd Sit). Der Partner weint (Ausdr von AND). Die Empathieauslösung könnte daraufhin sowohl durch Ausdrucks- als auch durch Situationswahrnehmung verursacht werden. Gefühlsansteckung (Aff vom Ausdrucks-

1 Auf die Frage, wieweit die empathisch motivierte prosoziale Handlung wirklich auf das Wohl des Anderen gerichtet ist und daher als altruistisch gelten kann oder eigentlich egoistisch nur der Beseitigung eigenen Unbehagens dient - eine Unterscheidung die BATSON & COKE (1981) treffen -, möchte ich nicht eingehen, weil sie mir insbesondere in Bezug auf das Verhalten von kleinen Kindern zu kognitivistisch und letztlich experimentell auch nicht entscheidbar erscheint (vgl. auch EISENBERG, 1986).

detektor) und/oder Perspektiveninduktion (PI) führen dazu, daß sich die Trauer des Partners auf das Kind überträgt bzw. daß es angesichts dessen Situation an seinem Schicksal anteilnimmt. Die Ich-Andere-Unterscheidung (IAU) ermöglicht, das erlebte Unbehagen als Gefühl zu erkennen, das den Anderen betrifft (**fremde Emotion**), also empathisch zu reagieren. Dieses Unbehagen aktiviert einen Handlungsimpuls (**HdlMot**), der darauf zielt, es abzustellen. Die Ich-Andere-Unterscheidung läßt dem Individuum außerdem bewußt werden, daß es seine Handlung auf den Anderen zentrieren, also an dessen Situation etwas verändern muß, z.B. indem es den Partner tröstet oder den Teddy für ihn repariert (**Pfeil Handlung auf frmd Sit**). Dadurch wird dessen Unbehagen beseitigt, womit auch die Ursache der empathischen Reaktion beim Individuum verschwindet.

Bleibt noch zu erläutern, welche Bedeutung der **eigenen Emotion** und dem **Antrieb** in diesem Zusammenhang zukommt. Das Individuum steht ja in seiner eigenen Situation (**eig Sit**), wenn es mit dem Unbehagen des Anderen konfrontiert wird. Es mag z.B. in sehr starkem Ausmaß in einer bestimmten Tätigkeit involviert sein. In einem solchen Fall wird sich eine empathische Reaktion eventuell weniger durchsetzen. In anderen Fällen kann sie aber auch so stark werden, daß sie die gerade akuten Emotionen des Individuums überdeckt.

Die Rolle des Antriebs kann vielfältig sein und auf sehr unterschiedliche Weise darauf Einfluß nehmen, ob das empathische Erleben tatsächlich zu einer prosozialen Intervention führt. Faktoren, die hier ins Spiel kommen, sind etwa eine generell eher prosoziale oder egoistische Gesinnung, Unternehmungslust bzw. Änstlichkeit, Selbstvertrauen, Kompetenz, Aggressivität. Ein weiterer wichtiger Einflußfaktor ist die Einstellung des Individuums zum Anderen, die sich ebenfalls auf die Antriebslage auswirken dürfte, und die, um die Darstellung nicht unnötig zu komplizieren, ebenfalls durch den Pfeil "**Antrieb**" abgedeckt zu denken ist. Solche zusätzlichen Einflußvariablen werden in § 6.2.3 noch eingehender erläutert.

Was nun die reizseitigen Bedingungen betrifft, die zur empathischen Auslösung einer prosozialen Handlung führen können, so lassen sich generell die folgenden vier Möglichkeiten unterscheiden.

(1) Die empathische Reaktion wird durch *emotionales Unbehagen* des Anderen, z.B. in Form von Trauer oder Angst, verursacht, das man für ihn - und damit für sich selbst - abstellen möchte. Bei der Auslösung denkt man hierbei in erster Linie an ausdrucksvermittelte Empathie auf der Basis von Gefühlsansteckung. Für das resultierende Gefühl erscheint die Bezeichnung *Mitgefühl* angemessen.

(2) Der Andere hat ein *Bedürfnis* oder eine *Intention*, die er nicht verwirklichen kann. HORNSTEIN (1978) hat sich eingehend mit diesem Fall beschäftigt und unter Zugrundelegung der LEWINSchen Theorie über den moti-

vierenden Effekt *unerledigter Handlungen* eine "Promotive tension theory" altruistischen Verhaltens formuliert. Der Grundgedanke dabei ist, daß die unerledigte Handlung eines Akteurs bzw. seine Unfähigkeit, eine Handlung erfolgreich auszuführen, nicht nur in ihm selbst zu einer motivationalen Spannung führt, sondern auch in seinem Beobachter. Dieser fühlt sich dadurch gedrängt, das Angefangene stellvertretend zu Ende zu führen und zwar sogar auch dann, wenn der Akteur selbst gar nicht mehr anwesend ist. Da sich eine unerledigte Handlung in erster Linie in der Situation des Anderen bekundet, wird man davon ausgehen können, daß die Motivierung, stellvertretend aktiv zu werden, in solchen Fällen durch Perspektiveninduktion verursacht wird.

(3) Schließlich kann eine prosoziale Handlung aus der *Antizipation* eines empathischen Erlebnisses motiviert sein, z.B. wenn man jemanden ein Geschenk machen will und bereits in der Vorfreude die Reaktion des Empfängers vorwegnimmt. In vergleichbarer Weise wird man eine schädigende Handlung evt. deshalb unterlassen, weil man das Unbehagen antizipiert, das einem Anderen damit zugefügt würde. Auch Akte der Rücksichtnahme sind auf diese Weise motivierbar. Die empathieauslösenden Bedingungen sind in den genannten Fällen an Phantasietätigkeit gebunden; die empathische Reaktion beruht dabei auf der Vorstellung der Gefühlslage bzw. der Situation des Anderen.

(4) Ein Sonderfall einer empathisch motivierten prosozialen Handlung stellt nach HOFFMAN (1982) die *Wiedergutmachung* dar. Er leitet das Auftreten von Schuldgefühlen direkt von der empathischen Reaktion her. Sie entstehen demnach dann, wenn der Beobachter sein empathisches Unbehagen in unmittelbarer Beziehung zur Tatsache sehen muß, daß er selbst es war, der die Beeinträchtigung des Anderen verursachte; der motivierende Impuls der Empathie zielt in diesem Zusammenhang auf ein Ungeschehenmachen des Schadens hin. Auch die Unterlassung einer Hilfeleistung bekommt unter diesem Aspekt ein anderes Gewicht; sie kann nämlich ebenfalls zu Schuldgefühlen führen, weil der Beobachter sich in diesem Fall dafür verantwortlich fühlen muß, daß das Unbehagen des Anderen andauert.

Unter den genannten Möglichkeiten wäre die Kennzeichnung der handlungsauslösenden Emotion als "Mitgefühl" (sympathy) eigentlich nur für die unter (1) genannten Bedingungen angemessen, woraus ersichtlich wird, daß der Anwendungsbereich dieses Begriffes auch in Bezug auf die empathisch motivierten prosozialen Handlungsmöglichkeiten nur einen Ausschnitt abdeckt.

## 6.2.2 ADÄQUATE BEDÜRFNISERFASSUNG UND PERSPEKTIVENÜBERNAHME

Zusätzlich stellt sich bei der empathisch motivierten prosozialen Handlung nun allerdings ein kognitives Problem, nämlich die Frage, *worin die Leistung denn eigentlich bestehen muß*. Im empathischen Mitempfinden erschließt sich dem Beobachter zunächst einmal nur, *daß* der Andere ein bestimmtes Gefühl hat oder *daß* er etwas braucht, bzw. etwas beabsichtigt, aber *was* dies ist, muß erst noch herausgefunden werden. Bei der situationsvermittelten Empathie ergibt sich dieses Verständnis unter Umständen schon unmittelbar aus der Situation. Vielfach, insbesondere wenn es sich darum handelt, der Intention des Anderen zum Erfolg zu verhelfen, muß diese aber erst einmal erschlossen werden. Bei den Schimpansenversuchen PREMACKS ging es ja von der Fragestellung her ursprünglich darum, ob die Tiere die richtige Lösung für ein Problem finden konnten. Daß das eigentlich Aufregende an ihrer Leistung darin bestand, sich überhaupt durch das Problem eines Anderen motivieren zu lassen, ergab sich erst bei zweiter Hinsicht.

Bei der Frage, wie die Intention bzw. das Bedürfnis des Anderen *inhaltlich genau* bestimmt werden kann, liegt es nahe, an eine Beteiligung von Perspektivenübernahme zu denken. Die in der Literatur häufig anzutreffende Verwechslung von Empathie mit Rollen/Perspektivenübernahme, bzw. die Forderung, daß letzte der ersten vorausgehen müsse, ist vielfach darauf zurückzuführen, daß man den Aspekt der Angemessenheit bei der Bedürfniserfassung zu sehr in den Vordergrund rückt und dabei die Funktion der Empathie unterschätzt, erst einmal zu erkennen, daß dem Anderen überhaupt etwas fehlt. Tatsächlich ist die Beziehung von Empathie und Perspektivenübernahme aber genau umgekehrt, und um diesen Unterschied präziser zu fassen, erschien es mir wichtig, den Begriff der emotional akzentuierten Perspektiveninduktion (s. § 5.2) dem der rational akzentuierten Perspektivenübernahme gegenüberzustellen. Perspektiveninduktion läßt die Situation des Anderen für den Beobachter relevant werden und motiviert ihn, das, was ihn selbst gerade bewegt, hinten zu stellen und die Sache des Anderen vorrangig werden zu lassen. Perspektivenübernahme braucht er dann sekundär, um zu erkennen, worin das Problem des Anderen besteht und welches seine Lösung ist.

## 6.2.3 ZUSÄTZLICHE EINFLUSSFAKTOREN

Schließlich ist noch eine Komponente der empathischen Motivierung prosozialen Verhaltens zu diskutieren, die in der einschlägigen Forschung

die meisten Probleme aufwirft. Sie betrifft die zusätzlichen Bedingungen, von denen es abhängt, ob der empathische Beobachter tatsächlich prosozial aktiv wird. Vor allem geht es hier um die Rolle der *eigenen Emotion* und des *Antriebs* (vg. Abb. 12), in die die empathische Reaktion (*fremde Emotion*) eingebettet ist. Eindeutige Erkenntnisse hierüber liegen bisher nicht vor, aber einige der wichtigsten Faktoren sollen doch angeführt werden, insbesondere solche, die die Handlungsbereitschaft bei Kleinkindern beeinflussen können.

Prosoziales Verhalten ist mit Kosten verbunden, die nicht jeder aufbringen kann bzw. die man nicht für jeden aufzubringen bereit ist. Nun bildet die Ich-Andere-Unterscheidung nicht nur die Voraussetzung, das empathisch vermittelte Gefühl auf den Anderen beziehen zu können, sondern sie erlaubt auch, sich gegebenenfalls von der unmittelbaren Betroffenheit zu distanzieren und das weitere Vorgehen von anderen als nur prosozialen Motiven bestimmen zu lassen. Hier wäre z.B. an die Möglichkeit zu denken, daß ein *anderes Motiv* im Beobachter momentan besonders stark aktiviert ist; bei Kindern würde man etwa an eine intensive Vertiefung in eine bestimmte Spielaktivität denken.

Eine weitere Einflußquelle liegt in der Einschätzung der *eigenen Kompetenz*. Welche Handlungsmöglichkeiten sind überhaupt verfügbar, steht es in den eigenen Kräften, das Problem oder die Notlage eines Anderen abzuändern? Unsicherheit in Bezug auf das Vorgehen dürfte vor allem bei jüngeren Kindern ins Gewicht fallen. Bei Kleinkindern wäre in diesem Zusammenhang damit zu rechnen, daß sie lieber eine Bezugsperson zu Hilfe rufen.

Das Problem, daß man die Situation evt. *falsch einschätzt* und sich infolgedessen bei dem Betroffenen oder bei weiteren unbeteiligten Beobachtern blamiert, scheint erst das Hilfeverhalten älterer Kinder zu beeinflussen (STAUB, 1978).

Eine nicht zu unterschätzende Einflußgröße sind ferner die in der persönlichen Geschichte gründenden *individuellen Unterschiede* der altruistischen Disponiertheit. Die Befunde von STRAYER (1980) und EISENBERG & LENNON (1982) liefern hierfür gute Beispiele bei Vorschulkindern.

Ein Faktor, dem generell, insbesondere aber bei Kleinkindern, eine entscheidende Relevanz für das Hilfeverhalten zukommt, ist die Art der Beziehung des Beobachters zum Betroffenen. Besonderes Gewicht hat hier der Grad der *Vertrautheit*. HORNSTEIN (1978) spricht von der erhöhten Bereitschaft zu prosozialen Interventionen gegenüber solchen, die zur "Wir"-Gruppe gehören. Dies entspricht soziobiologischen Überlegungen zur Entstehung des Altruismus aufgrund von Verwandten-Selektion (HAMILTON, 1964). Bekundungen von Altruismus bei Tieren beschränken sich aus Gründen der optimalen Genverbreitung auf die Verwandtschaftsgruppe. Bei Betrachtung



tung der proximalen Ursachen zeigt sich, daß bei sehr vielen Tierarten Vertrautheit als der wichtigste Indikator für Verwandtschaft fungiert (FLECHER & MICHENER 1987); prosoziale Verhaltensweisen richten sich demgemäß nur auf Vertraute.

Beim Menschen wird die Bereitschaft zur Anteilnahme durch die Empathiefähigkeit hypothetisch auf die ganze Menschheit ausgeweitet, sekundär dann jedoch dadurch wieder eingeschränkt, daß sich auch hier prosoziale Aktivitäten in erster Linie auf Personen mit Vertrautheitscharakter richten. Sofern es sich dabei nicht um Verwandte oder Bekannte handelt, genügt es vielfach schon, wenn sie irgendeine Gemeinsamkeit z.B. in den Wertvorstellungen bekunden und damit "Vertrauenswürdigkeit" signalisieren, was dann unter anderem als Indiz dafür gewertet wird, daß sie die eigene prosoziale Haltung nicht ausnützen wollen.

Ein in der Literatur zum Altruismus viel diskutiertes, der Vertrautheit verwandtes Phänomen ist die *Ähnlichkeit* des empathischen Beobachters mit dem Betroffenen, von der man ebenfalls annimmt, daß sie die Bereitschaft zu prosozialer Intervention fördert (FESHBACH & ROE, 1968; DEUTSCH & MADLE, 1975). Die Wirksamkeit dieses Faktors wird in erster Linie darin gesehen, daß man den Anderen umso besser verstehen könne, je mehr er einem ähnelt, und daß es in solchen Fällen leichter sei, die adäquaten Hilfsmaßnahmen zu treffen. Ich glaube allerdings, daß auch hierbei der durch die Ähnlichkeit indizierten Vertrautheit ein nicht zu unterschätzendes Gewicht zukommt.

Was wird nun aber aus empathischen Reaktionen, wenn sie durch Individuen hervorgerufen werden, die nicht zur "Wir"-Gruppe gehören? Häufig wird in diesem Fall der prosoziale Impuls kurzerhand wegrationalisiert; man kommt z.B. zu dem Schluß, daß der Bettler die Spende sowieso in Alkohol umsetzen würde. Rationalisierung setzt allerdings einen kognitiven Entwicklungsstand voraus, der weder bei kleinen Kindern noch bei Schimpansen zu erwarten ist. Bei beiden kann man in solchen Zusammenhängen eine viel urtümlichere, primär emotionale Reaktionsmöglichkeit beobachten; sie ergibt sich daraus, daß Empathie, wie schon in § 6.1 angedeutet wurde, noch ganz andere als prosoziale Konsequenzen haben kann. Diese sollen nun im Folgenden genauer besprochen werden.

### 6.3 EMPATHIE UND EGOISTISCHE MOTIVE

Faktisch die gleichen Situationen, die Mitgefühl und prosoziales Engagement in einem Beobachter auslösen, können sich ins Gegenteil einer antisozialen Motivierung verkehren, und auch hierbei kommen den Komponenten **eigene Emotion** und **Antrieb** (Abb. 12) eine entscheidende Bedeutung zu. So

ist *Schadenfreude* nichts anderes als die Freude am Unbehagen des Anderen, das empathisch mitempfunden wird; es ist das gleiche Unbehagen, das bei einer anderen Person zu Mitgefühl geführt hätte. Hier bleiben die **eigene** und die **fremde Emotion** deutlicher unterscheidbar als beim Mitleid, weil beide in diesem Fall von komplementärer Qualität sind: Das fremde Leid gereicht zu eigener Freude. PREMACKS Schimpansen, die für die unbeliebten Pfleger die "Katastrophenlösung" herausuchten, waren wohl von dem Antrieb geleitet, ihm "eins auszuwischen" und mögen dabei Schadenfreude empfunden haben. Empathie kann also *eine Verbindung mit aggressiven Impulsen eingehen* und damit zu einem antisozialen Motiv werden.

Die Aggression verliert überhaupt erstmals ihre Unschuld und wird zur *Schädigungsaggression*, wenn das Evolutionsniveau erreicht ist, auf dem empathisch mitempfunden oder antizipiert werden kann, wie qualvoll sich das zugefügte Leid für den Anderen anfühlt. Die Weise, wie Schimpansen mit ihren Feinden umgehen, die Art, wie sie diese töten, läßt den Verdacht aufkommen, daß hier erstmals im Tierreich Grausamkeit mit ins Spiel kommt (GOODALL, 1977), im Unterschied zu den vielzitierten Katzen, denen dies nur anthropomorphisierend unterstellt wird. Auch bei Kleinkindern beobachteten ZAHN-WAXLER et al. (1982) im gleichen Altersabschnitt, in dem erstmals prosoziale Interventionen als Indiz für Empathie auftraten, ein Ansteigen aggressiver Reaktionen auf emotionales Unbehagen bei Anderen, sofern dieses vom Kind selbst verursacht war. Die Kinder schienen also ganz bewußt damit fortzufahren, den Anderen zu ärgern, gerade weil sie mitempfinden konnten, wie sich das für ihn anfühlte. Im Extremfall des Sadismus läßt sich ebenfalls noch die empathische Quelle erkennen.

Ein Sonderfall einer Aggressions-Empathieverbindung findet sich in der für den Menschen spezifischen Form der *moralischen Aggression*, die sozusagen eine Zwischenstellung zwischen prosozialen und antisozialen Impulsen einnimmt. Der Rächer identifiziert sich mit dem Opfer und empfindet Genugtuung, wenn er es dem Täter heimzahlt. Auf die Bedeutung, die eine solche Reaktionsmöglichkeit für die Entstehung des "Reziproken Altruismus" (TRIVERS, 1971) hatte, kann hier nur hingewiesen werden.

Eine nicht-prosoziale Verbindung kann die Empathie ferner mit der *Angst* eingehen, wie dies beispielsweise bei der *Sensationslust* der Fall ist. Man läßt den Anderen stellvertretend furchteinflößende Erfahrungen machen und kostet diese im Bewußtsein aus, selbst nicht bedroht zu sein. Auch hierbei kommt es darauf an, sich der Getrenntheit der eigenen und der fremden Situation bewußt zu bleiben, um sich so von der mitempfundenen Angst genügend zu distanzieren und sie deshalb genießen zu können.

Schließlich bleibt noch empathisch vermitteltes Mitempfinden von *Schuld-* und *Schamgefühlen* zu erwähnen, das allerdings wieder eher einen

dem Betroffenen positiv zugewandten Charakter hat, wenngleich man es nicht direkt als prosozial bezeichnen würde.

Die Empathie kann also ganz unterschiedliche und durchaus nicht nur prosoziale Verbindungen mit anderen Motiven eingehen; sie sollte aus diesem Grund wirklich nicht mit Mitgefühl gleichgesetzt werden.

Abschließend läßt sich nun auch die Frage beantworten, ob das empathische Gefühl eine genaue Erlebniskopie des beobachteten Gefühls darstellen muß, wie FESHBACH es gefordert hat (s. § 1.3) und wie es auch in der EISENBERGSchen Empathiedefinition nahegelegt wird (s. § 3.4.1). Wenn man die empathische Reaktion als "Du-Gefühl" definiert, so ist dieses immer durch das Wissen getönt, daß eigentlich der Andere primär betroffen ist, allein schon dadurch ergibt sich ein qualitativer Unterschied zu dessen Erlebnis. Ein wirklich "paralleles" Gefühl ist überhaupt nur bei der Gefühlsansteckung denkbar. Darüberhinaus setzt sich die empathische Reaktion auch dadurch vom "Ausgangsgefühl" des Anderen ab, daß sie zugleich immer eine motivationale Komponente enthält, die ihr eine zusätzliche qualitative Färbung verleiht. Der Vergleich von Mitleid und Schadenfreude, die beide durch dasselbe Unbehagen beim Anderen verursacht sein können, macht deutlich, in welch starkem Ausmaß motivationale Faktoren einen differenzierenden Effekt auf die Qualität des empathischen Erlebens ausüben. Die daraus resultierende Erlebnisvielfalt ist wahrscheinlich der Grund, warum die Tatsache so selten reflektiert wird, daß ganz unterschiedliche Motive ihre gemeinsame Wurzel in der empathischen Reaktion haben.

## 7. SELBSTERKENNEN UND PROSOZIALES VERHALTEN IM ZWEITEN LEBENSJAHR

Die folgenden Paragraphen beschäftigen sich mit der empirischen Überprüfung der bisher entwickelten Theorie zur Entstehung der Empathie in der frühen Kindheit. Bevor (in § 8 und 9) eigene Untersuchungsergebnisse zu diesem Thema vorgestellt werden, gibt § 7 einen Überblick über die bisher vorliegende Literatur, die im Umfeld der Selbstkonzeptentwicklung sowie für das erste Auftreten von Empathie relevant erscheint. Es handelt sich dabei um Untersuchungen zum Selbsterkennen im Spiegel und zur Entwicklung prosozialen Verhaltens im zweiten Lebensjahr.

### 7.1 SELBSTERKENNEN

Befunde zum Selbsterkennen in der frühen Kindheit sollen hier nur soweit dargestellt werden, wie sie für die Gestaltung unseres eigenen Versuchsdesigns von Belang waren. Eine genauere Würdigung von Einzelbefunden, die sich auf Verhaltenseigentümlichkeiten vor dem Spiegel in den ersten beiden Lebensjahren beziehen, ist § 10 vorbehalten, in welchem die Entwicklung des Selbsterkennens eingehend und unter Einbeziehung der eigenen Ergebnisse diskutiert wird.

Zum Selbsterkennen im Spiegel gibt es seit Beginn der 70er Jahre eine Fülle von Untersuchungen (AMSTERDAM, 1972; SCHULMAN & KAPLOWITZ, 1977; BERTENTHAL & FISCHER, 1978; LEWIS & BROOKS-GUNN, 1979; PRIEL & De SCHONEN, 1986; ZAZZO, 1979, 1982). Sie wenden alle den sogenannten *Rougetest* an, der von AMSTERDAM (1972) entwickelt wurde und ganz ähnlich wie GALLUPS Methode bei den Schimpansen darin besteht, daß dem Kind ein roter Fleck auf der Nase angebracht und geprüft wird, wie es sich diesem Fleck gegenüber vor dem Spiegel verhält.

Alle Untersuchungen stimmen überein, daß die richtige Lokalisation des Flecks im eigenen Gesicht zwischen dem 18. und 24. Monat auftritt, in einzelnen Fällen ist sie auch schon ab 15 Monaten festgestellt worden. Die Lokalisation der Markierung im Gesicht gilt als frühestes sicheres Indiz für Selbsterkennen, die Nennung des eigenen Namens erfolgt dagegen bei den meisten Kindern erst etwas später.

Nun ist die Frage, wieweit der *Rougetest* ein zuverlässiges Kriterium für Selbsterkennen liefert, allerdings nicht ganz eindeutig zu beantworten.

Bei Kindern, die keinen Bezug auf den Fleck nehmen, also weder in ihrem Gesicht noch im Spiegel auf ihn zeigen oder ihn berühren, ist nicht auszuschließen, daß er einfach ihrer Aufmerksamkeit entgangen ist. So fanden LEWIS & BROOKS-GUNN (1979), daß die Fähigkeit, den Fleck auf dem Gesicht zu lokalisieren, positiv mit der Fähigkeit korreliert, überhaupt an einer beliebigen Reizvorlage Veränderungen festzustellen. Man wird also bei Kindern, die dem Fleck gar keine Beachtung schenken, zumindest bis zu einem gewissen Prozentsatz damit rechnen müssen, daß ihnen die Veränderung auf ihrem Gesicht nicht aufgefallen ist, obwohl sie sich selbst bereits erkennen.

Auch was die Durchführung des Rougetests betrifft, stellen sich einige Probleme. Da die Kinder, im Gegensatz zu GALLUPS Affen, vor Anbringung des Flecks aus verständlichen Gründen nicht narkotisiert werden, besteht die Gefahr, daß Nachwirkungen des taktilen Eindrucks das Lokalisationsverhalten beeinflussen könnten. Ferner ist es nicht ganz einfach, den Fleck so zu applizieren, daß das Kind ihn nicht schon am Finger der Person entdeckt, die ihn anbringt. Methodisch besonders problematisch erscheint mir, daß die Markierung bei allen Untersuchungen auf der Nase angebracht wurde, weil dabei nicht auszuschließen ist, daß sie unmittelbar im peripheren Sehen wahrgenommen wird (vgl. hierzu auch ANDERSON, 1984).

In den meisten Untersuchungen finden sich dementsprechend auch unterschiedliche Ansätze, weitere Kriterien für das erste Selbsterkennen zu suchen, ohne daß es bisher allerdings gelungen wäre, eine wirklich zuverlässige Alternative zu finden (vgl. dazu ausführlich § 10).

## 7.2. PROSOZIALES VERHALTEN

Die Entwicklung der Empathie in der frühen Kindheit ist bisher noch nicht als solche Gegenstand einer experimentellen Untersuchung gewesen. Es gibt aber einige Befunde zum Auftreten prosozialen Verhaltens bei Kleinkindern. Man unterscheidet hier zweckmäßigerweise zwischen solchen, die sich auf prosoziales Verhalten in *emotional neutralem* Kontext beziehen, und solchen, bei denen die Auslösung dadurch verursacht wird, daß eine Person *emotionales Unbehagen* ausdrückt. Bei letzteren liegt es nahe, die Interventionen der Probanden mit einer empathievermittelten Motivierung in Verbindung zu bringen.

Prosoziales Verhalten in Form von Helfen, Teilen oder Kooperieren in neutralen Situationen ist Gegenstand einer Reihe von Untersuchungen von RHEINGOLD und ihren Mitarbeitern. Ihre Ergebnisse enthalten zumindest zum Teil Hinweise, die auch für unsere Fragestellung von Belang sind. Weniger relevant erscheinen darunter Befunde über das *Teilen* (RHEINGOLD et

al., 1976), wozu die Autoren beispielsweise auch zählen, wenn das Kind der Bezugsperson ein Objekt bringt. Es handelt sich dabei um eine Verhaltensweise, die für das gesamte zweite Lebensjahr sehr typisch ist, bei der man aber nicht in erster Linie an eine prosoziale Motivierung zu denken hat. Viel näher liegt es, daß das Kind Auskunft über das Objekt von der Bezugsperson zu erhalten sucht, oder auch, daß es durch die Übergabe Kontakt aufnehmen möchte (STANJEK, 1978).

Deutlicher ist dagegen der Bezug zu unserem Thema bei Untersuchungen, in denen festgestellt wurde, ab wann Kinder Erwachsenen spontan bei der Erledigung verschiedener Haushaltsaufgaben helfen (RHEINGOLD, 1979, 1982). Hierbei mag es zum Teil um Nachahmung gehen, aber es ist auch an eine Motivierung durch ein gemeinsames Ziel zu denken, so wie es in § 5.2 für die Kooperation aufgrund identifikatorischer Teilhabe charakterisiert wurde. Diese Form von Helfen tritt nun bezeichnenderweise in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres auf, also in dem Altersabschnitt, den wir für die Entstehung erster sozial-kognitiver Kompetenzen für relevant halten.

MAIN & WESTON (zit. nach GROSSMANN et al., 1987) haben in einer leider nie veröffentlichten Arbeit zur Typisierung gemäß der AINSWORTHschen "Fremdensituation" (AINSWORTH et al., 1978) ein Versuchsparadigma entwickelt, in dem die sozioemotionale Ansprechbarkeit bei 12- und 18-monatigen getestet werden sollte. Eine als Clown verkleidete Person kommt ins Spielzimmer, spielt für kurze Zeit mit dem Kind und wird dann durch eine tiefe, ernste Stimme aufgefordert, den Raum zu verlassen. Sie verbirgt daraufhin ihr Gesicht mit einem Arm, simuliert Weinen, der andere Arm liegt ausgestreckt auf dem Boden. Es handelt sich hier also um eine Untersuchung, in der die Versuchspersonen mit emotionalem Unbehagen konfrontiert werden. GROSSMANN et al. haben das gleiche Paradigma ebenfalls zur Untersuchung von 12- und 18-monatigen benutzt. Ein Teil ihrer Versuchskinder reagierte unbeteiligt, ein Teil mit Aufmerksamkeitszuwendung und traurigem Gesichtsausdruck, und schließlich gab es einige, die den Clown berührten und ihm Spielsachen brachten. Die Motivation dieser Aktionen ist allerdings uneindeutig. Aus eigener Anschauung eines Teiles des Materials<sup>1</sup> erscheinen sie mir zu unspezifisch, um als prosoziale Interventionen gewertet zu werden, zumal sie in gleicher Weise auch dann auftraten, wenn der Clown, anstatt zu weinen, vor sich hinsummte. Die Berührungen hatten eher explorativen Charakter und das Anbieten der Spielsachen schien in erster Linie ein Versuch zu sein, den Kontakt wiederaufzunehmen. Interessanterweise traten diese Aktionen nicht bei den 18-monatigen auf, sondern

---

<sup>1</sup> Ich danke Klaus und Karin GROSSMANN für die Freundlichkeit, mir Einblick in ihr Material zu gewähren.

nur bei 12-monatigen, unter diesen aber bevorzugt bei im Sinne von AINSWORTH "sicher gebundenen" Kindern, was als Indiz für deren gute Kontaktbereitschaft gewertet werden kann. Die Untersuchung belegt ferner recht gut eine individuell unterschiedliche Ansprechbarkeit durch Gefühlsansteckung, die in der Tat bei "sicher gebundenen" Kindern besser ausgeprägt ist.

DUNN & KENTRICK (1979) beobachteten, daß Kinder ab 14 Monaten Besorgtheit für ihre älteren Geschwister erkennen ließen, verbunden mit der Bemühung, diese zu trösten.

ZAHN-WAXLER et al. (1979, 1982) haben in einer Langzeitstudie zwischen dem 10. und 29. Lebensmonat (in drei sich überschneidenden Alterskohorten) durch die Mütter beobachten und berichten lassen, wie Kinder unter natürlichen Umständen auf Situationen reagierten, bei der eine Person emotionales Unbehagen (Angst, Schmerz, Ärger, Trauer, Ermüdung) ausdrückte. Ferner wurden solche Situationen wiederholt durch die Mutter und durch einen Versuchsleiter anlässlich von Hausbesuchen simuliert. Für die Auswertung der kindlichen Reaktionen wurden die folgenden Kategorien unterschieden:

- Keine Reaktion
- Orientierungsreaktion (= Aufmerksamkeitszuwendung)
- eigenes Unbehagen (Weinen, Wimmern, Verdrießlichkeit)
- Imitation der Emotion des anderen
- "Positive" Gefühlsäußerung (Lachen)
- Verbaler Appell, bzw. Annäherung an Bezugsperson
- Körperliche bzw. verbale Aggression
- Prosoziale Interventionen.

Folgender Entwicklungstrend ließ sich bei den Beobachtungen unter natürlichen Bedingungen feststellen. Bei den Jüngsten traten zum Teil starke Erregungszustände (arousal) und ausgeprägte Orientierungsreaktionen auf, aber auch "positive" Reaktionen, dagegen keine Interventionen. Zwischen 12 und 15 Monaten gingen die Äußerungen eigenen Unbehagens sowie "positive" Reaktionen, "Imitation" und Orientierungsreaktion zurück. Aufsuchen der Bezugsperson nahm bis zum 20. Monat zu, um dann wieder nachzulassen. Ab dem 18. Monat zeigte sich ein deutlicher Anstieg prosozialer Interventionen. Diese traten ab 14 Monaten auch schon vereinzelt in Form von Berühren und Objektanbieten auf, waren aber nicht eindeutig als prosozial interpretierbar: Es blieb dabei unklar, ob Berührungen des Opfers tröstend oder explorativ gemeint waren, und ob Spielzeug zum Trost angeboten wurde oder zur Kontaktwiederherstellung.

Die Autorinnen fassen ihr Ergebnis dahingehend zusammen, daß bei den Versuchskindern gegenüber einer Person, die emotionales Unbehagen

ausdrückt, "somewhere between 12 and 18 months of age, the majority of children studied progressed through developmental sequences moving from little interactive responding or diffuse affective responding to others, to different forms of reaching out toward and caring for another person in need" (ZAHN-WAXLER et al. 1982, S. 125f.). Prosoziale Interventionen waren ab 18 Monaten in etwa 33% der aufgetretenen Unbehagen-Events bei faktisch allen Kindern feststellbar. Diese Koinzidenz des Auftretens ist für die Autoren ein Hinweis darauf, daß Reifungsvorgänge ein wichtiger Ursachenfaktor sein könnten. Gleichzeitig betonten sie aber die Bedeutung der Sozialisation und belegen anhand ihres Materials interessante Zusammenhänge zwischen einem induktiv-einfühlsamen mütterlichen Erziehungsstil und dem Grad der Bereitschaft der Kinder zu prosozialem Verhalten.

Wenn Emotionen nur simuliert wurden, so führten sie in einem sehr viel geringeren Maß zu Äußerungen eigenen Unbehagens, dagegen traten prosoziale Interventionen in vergleichbarem Ausmaß und im gleichen Altersabschnitt auf wie bei den echten Situationen, allerdings nur, wenn die Mutter die Simulation vornahm. Wurde diese dagegen durch den fremden Versuchsleiter ausgeführt, so blieb sie faktisch ohne Wirkung.

Der Vorteil dieser Untersuchung besteht darin, daß sie den Charakter einer Feldbeobachtung hat und dadurch eine ganze Menge Probleme ausschließt, die bei einer eher gekünstelten Laborsituation nicht zu vermeiden sind. Der Nachteil liegt in der Unentscheidbarkeit, wie zuverlässig und objektiv die mütterlichen Berichte sind. Auch wenn diese durch regelmäßige Hausbesuche überprüft wurden, so gibt doch der Befund zu denken, daß die Mütter derjenigen Kinder, die als besonders besorgt und hilfsbereit erschienen, ihrerseits als sehr einfühlsam beschrieben werden. Es ist zu vermuten, daß sie in einem ganz anderen Ausmaß entsprechende Verhaltensweisen bei ihren Kindern registrierten als "nicht-einfühlsame" Mütter.

### 7.3. SELBSTERKENNEN UND PROSOZIALE INTERVENTION

Der an sich naheliegenden Idee, das prosoziale Verhalten mit dem Selbsterkennen im Spiegel in Zusammenhang zu bringen, wurde bisher erst in einer einzigen Untersuchung empirisch nachgegangen (JOHNSON, 1982). Leider fehlte dem Autor ein durchdachtes theoretisches Konzept, und die Untersuchung war mit methodischen Mängeln behaftet, die klare Resultate verhinderten. Er griff HOFFMANS Hypothese auf, daß Kinder im ersten Lebensjahr auf Unbehagen bei anderen nur mit "Empathie" (=Gefühlsansteckung) reagieren, während sie erst verstehen, daß das Unbehagen im Anderen



liegt, wenn sie, im zweiten Lebensjahr, "sich selbst von anderen unterscheiden" können. Da nur, wer sich des Unterschieds zwischen Ich und Anderen bewußt ist, auch das eigene Spiegelbild nicht mehr mit anderen verwechseln, müsse man daher das Spiegelexperiment auch als Indikator der Ich-Andere-Trennung verwenden können. Welche Voraussetzungen die Ich-Andere-Trennung ihrerseits hat, wird nicht erörtert; der Autor scheint an einen allmählichen Lernprozeß zu denken. Kategoriale Neuerwerbe wie Identität und Selbstkonzept stehen nicht zur Diskussion.

In JOHNSONS Versuchsdesign wurde in einer Laborsituation der Mutter, einer ebenfalls anwesenden Fremdperson und dem Kind durch den Versuchsleiter jeweils eine Puppe überreicht, mit der jeder ruhig für sich spielen sollte. Nach einer Minute kam dann der Versuchsleiter wieder herein, nahm zunächst der Fremdperson, obwohl sie sich wehrte, die Puppe weg und ließ diese dann außerhalb der Reichweite des Kindes auf den Boden fallen, bevor er wieder aus dem Raum ging. Die Fremdperson legte die Hand vor die Augen und simulierte eine Minute lang Trauer durch Weinen (*Stranger distress situation*). Das gleiche Verfahren wurde dann mit der Mutter wiederholt (*Mother distress situation*). In beiden Fällen wurde festgestellt, ob das Kind "prosozial intervenierte", und zwar an Hand der folgenden drei Kriterien:

- Zurückbringen der Puppe
- Ersetzen durch die eigene
- "Trösten" in Form von Umarmen, Täschneln, Küssen.

Das Selbsterkennen wurde mit dem Rougetest vor einem Einwegspiegel geprüft. Die Aufmerksamkeit des Kindes wurde mit der Frage "Who's that?" auf den Spiegel gelenkt; als positives Resultat galt, wenn das Kind seine Nase berührte.

Das Experiment JOHNSONS erbrachte keine überzeugenden Resultate und ist wohl aus diesem Grunde in der Fachliteratur praktisch unbeachtet geblieben. Auch ich habe erst nach Abschluß der eigenen Untersuchungen davon erfahren, was aber eher von Vorteil war, da sein Ergebnis wahrscheinlich entmutigend gewirkt hätte. JOHNSON fand keinen Zusammenhang zwischen Selbsterkennen und prosozialen Interventionen bei beiden Geschlechtern in der "Stranger distress situation", und ebenfalls keinen bei den Jungen in der "Mother distress situation". Nur bei den Mädchen ergab sich in der letztgenannten Versuchsbedingung eine Korrelation von .63 ( $p < .05$ ).

Daß das Ergebnis nicht klarer ausgefallen ist, dürfte in erster Linie mit der Art der Versuchsdurchführung zusammenhängen. Die Kinder intervenierten signifikant häufiger, wenn die Mutter in Distress geriet, als wenn der Fremdperson Entsprechendes widerfuhr. Das mag einerseits bedeuten, daß dem Vertrauten eher geholfen wird; andererseits aber, wie JOHNSON

selber anmerkt, könnten auch egoistische Motive eine Rolle gespielt haben. Die Mutter war nämlich während der vorangegangenen Spielphase nicht für das Kind ansprechbar gewesen. Wenn nun auch noch wiederholt eine zweite Fremdperson auftauchte, die überdies aggressiv wurde, so bedeutete das für die Kinder sicher eine erhebliche emotionale Beunruhigung mit entsprechendem Bedürfnis, die Nähe der Mutter aufzusuchen. Wieweit unter solchen Umständen also Handlungen des Umarmens oder Küssens, die unter die Kategorie "Comforting" fallen, als an die Mutter adressierte Tröstungen zu werten sind und nicht vielmehr als Trostsuche des Kindes, ist doch recht fraglich. Bei der Auswertung hat sich JOHNSON auf die drei oben angegebenen Kategorien beschränkt und dadurch die Möglichkeit einer differenzierteren Analyse nicht genutzt, aufgrund derer sich evt. ein anderes Bild ergeben hätte. Das hängt sicher damit zusammen, daß er theoretisch nicht genauer spezifiziert hat, wie er sich den Zusammenhang der Ich-Andere-Unterscheidung mit prosozialem Verhalten vorstellt, und daß er insbesondere am Phänomen der Empathie nicht interessiert war. So ist auch die Darstellung der Befunde ziemlich global, wichtige Details lassen sich ihr nicht entnehmen, beispielsweise, ob prosoziale Interventionen auch bei Kindern auftraten, die sich nicht im Spiegel erkannten oder aber - der strengen Forderung unserer Hypothese entsprechend - nur bei Erkennen.

## 8. SELBSTERKENNEN UND EMPATHIE: METHODE DER UNTERSUCHUNG

### 8.1 HYPOTHESE

Der in § 4 und 5 entwickelte theoretische Zusammenhang zwischen Selbstkonzeptbildung und Empathie war Gegenstand eigener Untersuchungen, die nun dargestellt werden sollen. Die dabei zugrundegelegten Hypothesen seien noch einmal wie folgt zusammengefaßt.

Empathie ist die Erfahrung, unmittelbar der Gefühlslage eines Anderen teilhaftig zu werden und sie dadurch zu verstehen. Die Reizgrundlage für das empathische Erlebnis ist das Ausdrucksverhalten eines Anderen und/oder die Situation, in der dieser sich befindet. Sowohl ausdrucks- als auch situationsvermittelte Empathie setzen die Ausbildung eines Selbstkonzeptes voraus.

Die ausdrucksvermittelte Empathie baut auf dem Mechanismus der Gefühlsansteckung auf, der allerdings allein nicht ausreicht, um erkennen zu lassen, daß das mitempfundene Gefühl etwas über die emotionale Verfassung des Anderen aussagt. Erst wenn ein Selbstkonzept ausgebildet ist, können Ich und der Andere als unabhängige Erlebnisträger repräsentiert und das mitempfundene Gefühl dem Anderen als dessen Quelle zugeordnet werden.

In der situationsvermittelten Empathie kommen dem Selbstkonzept zwei Funktionen zu. Einerseits ist es die Grundlage für die synchrone *Identifikation* mit dem Anderen und bewirkt über *Perspektiveninduktion* die empathische Teilhabe an seiner Situation. Andererseits ermöglicht es auch hier, wie bei der ausdrucksvermittelten Empathie, daß das mitempfundene Gefühl als Gefühl erkannt werden kann, das den Anderen und seine Situation betrifft.

Empathie sollte in der *Ontogenese* bei jedem Kind erstmals auftreten, wenn es sich *im Spiegel erkennt* und damit anzeigt, daß es ein Selbstkonzept ausgebildet hat. Dies ist am Ende der sensumotorischen Phase zu erwarten, also im Alter zwischen 16 und 24 Monaten, wenn viele Indizien dafür sprechen, daß die Vorstellungstätigkeit einsetzt und das Kind Sachverhalte in der Phantasie symbolisch repräsentieren kann. Es verfügt jetzt über Objektpermanenz, produziert die ersten einsichtsvollen Problemlösungen und begreift die "Nennfunktion" der Sprache.

Für die *Operationalisierung* von Empathie wird deren *prosozial motivierende Funktion* herangezogen. Das Kind muß zu erkennen geben, daß es

mit dem Anderen mitempfindet und dessen Gefühlslage richtig erfaßt. Um auszuschließen, daß es sich bei der Reaktion nur um Gefühlsansteckung handelt, muß das Kind dabei deutlich bekunden, daß es die Ursache des mitempfundenen Gefühls im Anderen und dessen Situation lokalisiert, indem es versucht, an dieser etwas zu ändern.

Vor Ausbildung eines Selbstkonzepts ist zu erwarten, daß Kinder entweder mit *Gefühlsansteckung* reagieren und ihrerseits Trost bei der Mutter suchen, wenn das Ausdrucksverhalten eines Anderen zu einer empathischen Reaktion Anlaß geben würde, oder daß sie angesichts einer empathieauslösenden Situation überhaupt *unbeteiligt* bleiben, da sie sich mit der betroffenen Person noch nicht identifizieren können.

Die gerade formulierte Hypothese wurde in einer Pilot- und einer Hauptuntersuchung an insgesamt 53 Kindern beiderlei Geschlechts im Alter zwischen 16 und 24 Monaten überprüft. Beide Untersuchungen umfaßten Experimente zur Entwicklung des Selbsterkennens und zur Feststellung der Empathie. Die Pilotuntersuchung (BISCHOF & LAUBACH, 1985; LAUBACH, 1986) wurde in beiden Teilbereichen von einer studentischen Versuchsleiterin durchgeführt und ausgewertet. Bei der Hauptuntersuchung (BISCHOF, HEUSI & SCHMID, 1986; HEUSI, 1987; BISCHOF-KÖHLER, 1988; SCHMID-FIEBERG, 1989) wurden die beiden Teiluntersuchungen von zwei studentischen Versuchsleiterinnen vorgenommen, die bis zum Abschluß der Auswertungen in Unkenntnis der gegenseitigen Befunde blieben.

## 8.2 VERSUCHSDESIGN

### 8.2.1 EMPATHIEVERSUCH

Es erschien angebracht, die Untersuchung der Empathie in einer Laborsituation vorzunehmen, einmal um die Bedingungen besser zu kontrollieren, als dies in der Untersuchung von ZAHN-WAXLER et al. (1982) der Fall war, und zum anderen, um anhand von Videoaufnahmen eine detaillierte und objektiv überprüfbare Analyse des Verhaltens durchführen zu können. Bei dieser Art des Vorgehens war es unumgänglich, einen Interaktionspartner des Kindes eine Emotion *simulieren* zu lassen.

Ein besonderes Problem für die Versuchsgestaltung betraf die altersadäquate Operationalisierung von Empathie. Untersuchungsmethoden, die Verbalisierung erfordern, kamen nicht in Betracht. Auch das Ausdrucksverhalten allein erschien als Informationsquelle unzureichend, da es keine sichere Abgrenzung gegenüber Gefühlsansteckung zuläßt. Die einzige Mög-

lichkeit bestand daher in einer Operationalisierung durch prosoziale Interventionen bzw. deutlich bekundete Intentionen hierzu. Bei einem solchen Vorgehen mußte beim Versuchsdesign besonders darauf geachtet werden, den Einfluß der unter § 6.2.3 diskutierten Zusatzvariablen zu kontrollieren bzw. zu minimieren.

#### *8.2.1.1 Vorversuche*

Der endgültigen Festlegung des Versuchsdesigns war eine Reihe von Vorversuchen vorausgegangen. Den ersten Versuch unternahmen wir mit dem Clown-Paradigma von MAIN & WESTON (s. S. 84), das sich aber aus mehreren Gründen als ungeeignet erwies. Erstens war der Clown dem Kind nicht nur als Person fremd, sondern durch die Verkleidung zusätzlich verfremdet. Bei amerikanischen Kindergeburtstagen ist das Auftreten eines Clowns ein üblicher Brauch, den man bei uns jedoch nicht kennt. Da der Grad der Vertrautheit als eine der wichtigsten Determinanten prosozialen Verhaltens angesehen werden muß, stand fest, daß das Versuchsdesign nicht zusätzlich durch Verfremdungseffekte belastet werden durfte.

Ein zweites Problem des Clown-Settings lag in der Kürze der Spieldauer vor der eigentlichen Trauerphase. Die Interaktion befand sich zu diesem Zeitpunkt noch in einem Stadium, in welchem der Spielpartner in erster Linie erregend und faszinierend war. So konnte nicht ausgeschlossen werden, daß einzelne Kinder betrübt reagierten, weil sie die Fortsetzung der attraktiven Darbietung wünschten, daß sie also gar nicht für den armen Clown Empathie empfanden, sondern nur intervenierten, um den Kontakt und das Spiel wiederherzustellen.

#### *8.2.1.2 Desiderata für das Versuchsdesign*

Für das endgültige Versuchsdesign ergaben sich aufgrund des geschilderten und weiterer Vorversuche die folgenden Desiderata.

1. Um die Gefahr unkontrollierter Interaktionsverläufe auszuschließen, erschien die Mutter als Partner für den Empathieversuch ungeeignet, denn dies hätte eine Trainingsphase mit den einzelnen Müttern erfordert, mit individuell schwer voraussagbarem Ergebnis. Aus dem gleichen Grund wurde auch die Möglichkeit verworfen, Kinder als Spielpartner heranzuziehen. Es mußte somit eine erwachsene Person eingesetzt werden, die vorher genau instruiert werden konnte und die bei jedem Kind gemäß ihren Anweisungen in möglichst vergleichbarer Art vorgehen sollte. Es ließ sich also nicht vermeiden, daß es sich dabei um eine Person handelte, die dem Kind zunächst fremd war. Deshalb mußte zuerst einmal ein optimales Maß an Vertrautheit mit ihr aufgebaut werden. Es erschien also geboten, die Kinder zu zwei Spielsitzungen kommen zu lassen und den eigentlichen Empathieversuch erst in der zweiten Sitzung durchzuführen. Die Mutter

sollte in beiden Fällen anwesend sein, sich allerdings im Hintergrund halten.

2. Die Möglichkeit, daß das Kind nur aus Interesse an der Weiterführung des Spiels intervenieren würde, sollte so weit als möglich ausgeschlossen werden; die spielerische Interaktion sollte sich also in einer Phase befinden, in der sie nicht mehr die Faszination des Neuen hatte.

3. Der Anlaß des emotionalen Unbehagens beim Spielpartner mußte für das Kind verstehbar sein. So erwies es sich als ungeeignet, eine scheinbare Verletzung mit anschließender Äußerung von Unbehagen simulieren zu lassen. "Den Kopf anstoßen" oder "Stolpern" sind einmalige Ereignisse, die ein Kind möglicherweise nicht rasch genug begreifen kann. Es sollte also eine Situation gefunden werden, die einen eindeutigen und überdauernden Tatbestand schaffte. Hier lag es nahe, ein Objekt entzweigen zu lassen, das dem Spielpartner gehörte und von dem er vorher deutlich zu erkennen gab, daß es ihm viel bedeutete. Ein Teddy erschien uns hierfür besonders gut geeignet. Die Möglichkeit, daß manche Kinder in erster Linie ihn als Identifikationsobjekt wählen würden, haben wir bewußt in Kauf genommen, da dies der Interpretierbarkeit der Ergebnisse keinen Abbruch tun würde.

4. Der Anlaß der traurigen Reaktion durfte nicht zu dramatisch sein, um auszuschließen, daß das Kind erschrak oder sich ängstigte.

5. Das Kind mußte Möglichkeiten haben, etwas zu unternehmen, das im Rahmen seiner Kompetenz lag. Deshalb wurde der Teddy so präpariert, daß das Kind ihn selbst reparieren konnte. Außerdem stand ein Ersatz-Teddy zur Verfügung. Ferner sollte die Mutter die Anweisung erhalten, einzugreifen, sofern das Kind sie dazu aufforderte, - allerdings auch nur dann.

6. Der Spielpartner durfte als erwachsene Person nicht zu kompetent sein. Er mußte einerseits zwar sein ganzes Geschick einsetzen, um sich mit dem Kind vertraut zu machen, andererseits aber sollte er dabei nicht zu "versiert" wirken, um seine Hilfsbedürftigkeit in der Empathiesituation noch glaubhaft erscheinen zu lassen.

7. Schließlich entschieden wir uns, als Spielpartner eine Frau zu wählen, weil das Ausdrucksmittel des Weinens eingesetzt werden sollte, das in unserer Kultur bei männlichen Personen eher ungewöhnlich erscheinen wäre.

#### *8.2.1.3 Realisation des Versuchsdesigns*

Unter Berücksichtigung all dieser Faktoren wurde folgendes Versuchsdesign entwickelt. Das Kind kam in Begleitung der Mutter in das Spielzimmer des Instituts. Eine erste Sitzung (Dauer ca. 30 Minuten) diente dazu, es

mit der ihm unbekannten erwachsenen Spielpartnerin vertraut werden zu lassen. In einer zweiten Sitzung an einem der folgenden Tage fand das eigentliche Empathieexperiment statt. Die Spielpartnerin hatte "ihren" Teddybären mitgebracht, den sie in das Spiel mit dem Kind einbezog und dem nach etwa 20 Minuten beim Ausziehen eines Jäckchens "versehentlich" ein Arm abging. Sie wurde daraufhin traurig, schluchzte und jammerte ein wenig (mundartlich: "Oh, jetzt ist mein Teddy kaputtgegangen"), wobei der Teddy neben ihr auf dem Boden lag und die Spielpartnerin selbst sich etwas abwandte, immer mal wieder schluchzte, sich schneuzte und das Kind bisweilen traurig ansah. Sofern das Kind nicht von sich aus etwas unternahm, verharrte sie in dieser Haltung für 140-180 Sekunden (*Trauerphase*), legte dann den unreparierten Teddy beiseite und nahm das Spiel mit dem Kind wieder auf, indem sie sagte: "Ich glaube, ich tu' den Bär ein bißchen auf die Seite, dann kann er uns zuschauen beim Spielen". Frühestens nach 10 Minuten weiteren Spiels verabschiedete sich die Spielpartnerin vom Kind, mit der Zusage, den Teddy zuhause zu reparieren. Die Mutter, die im Hintergrund saß, hatte die Anweisung, sich passiv bereit zu halten und nur einzugreifen, wenn das Kind sie dazu aufforderte. Der Arm des Teddys war mit Klettstoff so präpariert, daß das Kind ihn durch Andrücken selbst reparieren konnte.

Beginn und Ende der Trauerphase wurde der Spielpartnerin durch einen Summton ausserhalb des Raumes angezeigt. Beide Sitzungen wurden videofilmt.

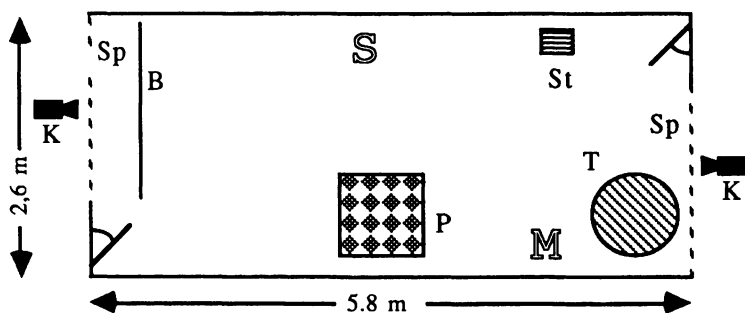


Abb. 13: Spielzimmer im Empathieversuch

#### 8.2.1.4 Spielzimmer

Abb. 13 zeigt das Spielzimmer im Grundriß. An beiden Schmalwänden befinden sich Einwegscheiben (Sp), die eine Videoaufnahme (K) von beiden Seiten ermöglichten. Eine Barriere (B) aus Plexiglas sorgte dafür, daß das

Kind nicht zu nahe an die Spiegelwand kam. Die Einrichtung des Spielzimmers bestand aus einem runden Tisch (T), einem Sessel für die Mutter (M), einem Kinderstühlchen (St) und einem Polster (P) auf dem Boden. Der Raum enthielt ferner ein mit Rädern versehenes Spielzeugpferd zum Aufsitzen, einen kleinen Leiterwagen, drei Stofftiere - Hund, Affe, Teddy, letzterer gleichaussehend wie der Teddy der Spielpartnerin -, einen kleinen Ball, Bilderbücher und einen Satz Hohlwürfel zum Turmbauen. Außerdem brachte die Spielpartnerin bei der ersten Sitzung eine Dose mit Tennisbällen mit und eröffnete damit den Kontakt. Die Spielaktivität erstreckte sich über den gesamten Versuchsraum. Während der Trauerphase jedoch befand sich die Spielpartnerin regelmäßig an der Stelle S.

## 8.2.2 SPIEGELVERSUCH

Das Selbsterkennen im Spiegel wurde mit dem Rougetest geprüft. Wegen der in § 7.3.1 geschilderten Problematik dieser Methode wurde zusätzlich ausreichend Video-Material über das Gesamtverhalten der Kinder vor dem Spiegel erhoben, um evt. weitere Kriterien für eine Diagnose des Selbsterkennens zu finden und Aufschluß über entwicklungsbedingte Phänomene zu erhalten.

In der Realisation des Versuchssettings unterscheiden sich Pilot- und Hauptversuch erheblich, weil bei ersterem methodische Mängel aufgetreten waren, die im Hauptversuch behoben wurden.

### 8.2.2.1 *Design des Pilotversuchs*

Für die Pilotuntersuchung benutzten wir einen beleuchteten Einwegspiegel, der während beider Versuchssitzungen dauernd exponiert blieb und durch den hindurch das Verhalten des Kindes unmittelbar gefilmt werden konnte. Einwegscheiben bieten große Vorteile für die Auswertung, andererseits reflektieren sie schlechter und besitzen daher nicht die Aufforderungsqualität eines üblichen Spiegels. Für die ersten vier Versuchspersonen hatten wir eine mit Einwegfolie beklebte Glasscheibe verwendet. Weil die Kinder sehr wenig auf sie wie auf einen Spiegel Bezug nahmen, wurde sie für die restlichen Versuche durch eine metallbedampfte Scheibe ersetzt, deren Reflexionseigenschaften allerdings auch nicht ganz denen eines üblichen Spiegels gleichkamen. Die Kinder wurden mit einem schwarzen Fleck am Kinn markiert. Als Zugeständnis an die nicht-optimale Reflexion des Einwegspiegels wurde außerdem ein kleiner selbstklebender Goldstern auf der Stirne angebracht, von dem wir uns vergewissert hatten, daß er, abgesehen vom flüchtigen Berührungseindruck im Moment des Anbringens, taktil nicht spürbar war.



Die Mütter nahmen die Markierung vor, bevor sich die Kinder erstmals im Spiegel sahen. Obwohl dies nach LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) kein Nachteil sein soll, erschien es uns doch im Nachhinein als Mangel, daß wir den Kindern nicht erst einmal die Möglichkeit gegeben hatten, ihr normales Aussehen im Spiegel zu registrieren, um dann die Markierung aufgrund der Veränderung besser feststellen zu können. Schließlich erwies es sich für die Auswertung als ungünstig, daß es keine zeitlich festgelegte und damit vergleichbare Dauer der Spiegelexposition gab, weil sich nun nicht mehr entscheiden ließ, ob die Häufigkeit des Hineinschauens zufällig oder durch echtes Interesse am eigenen Spiegelbild bedingt war.

#### 8.2.2.2 Design des Hauptversuchs

Aufgrund dieser Erfahrungen wurde das Versuchssetting für den Hauptversuch folgendermaßen gestaltet (s. Abb. 14). Ein normaler (nicht transparenter) Spiegel (Sp), 110 x 80 cm groß, wurde an einem Kasten mit einer 30 cm hohen Konsole so angebracht, daß man seitlich an ihm vorbei, aber nicht hinter ihn gehen konnte. Das Spiegelbild wurde mit zwei Kameras (K) von

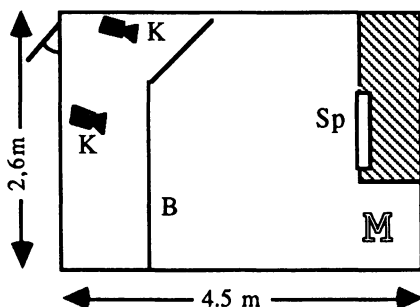


Abb. 14: Spielzimmer im Spiegelversuch

hinten schräg über die Schultern des Kindes gefilmt. Eine Plexiglasbarriere (B) sorgte dafür, daß das Kind im Sichtbereich des Spiegels blieb. Der Versuchsraum enthielt außer dem Spiegel nur einen Stuhl für die Mutter (M) und einen (nicht eingezeichneten) kleinen Würfel aus Schaumgummi. Die Spiegelfläche war zunächst mit einer Decke zugehängt.

Das Kind wurde am Anfang der ersten Spielsitzung mit der Mutter zusammen in den Versuchsraum gebracht. Die Mutter hatte den Auftrag, die Decke zu entfernen, sobald die Versuchsleiterin den Raum verlassen hatte. Das Kind wurde nun 60 Sek. lang vor dem Spiegel videografiert. Sofern es sich nicht von selbst im Spiegelbereich aufhielt, wurde es durch die Mutter dazu aufgefordert, sodaß bei jedem Kind sichergestellt war, daß es sich vor der Markierung im Spiegel gesehen hatte. Danach wurde die Mutter durch

einen Summton veranlaßt, dem Kind unter dem Vorwand, Schmutz zu entfernen, außerhalb des Sichtbereichs des Spiegels einen Fleck auf der Wange direkt neben der Nase anzubringen. Die Markierung erfolgte mit blaufarbigem Lidschattenpuder, aus Gründen der besseren Erkennbarkeit auf dem Videofilm. Das Kind wurde nun für 180 Sek. vor dem Spiegel videoge­filmt. Sofern es nicht von selbst hineinschaute, wurde es nach einer Weile von der Mutter auf den Spiegel verwiesen, entweder indem sie den Spielzeugwürfel in den Sichtbereich des Spiegels warf, oder indem sie das Kind aufforderte: "Schau mal, was dort ist". Wir hatten die Mütter ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, nicht zu fragen "Wer ist denn das?", um auszuschließen, daß eine unter solchen Umständen erfolgende Namensnennung als Dressureffekt auftritt.

### 8.3 STICHPROBE

Die Stichprobe umfaßte im Pilotversuch 8 Jungen und 9 Mädchen im Alter zwischen 16;2 und 19;2 Monaten. Im Hauptversuch bestand sie aus 19 Mädchen und 17 Jungen im Alter zwischen 16 und 24 Monaten. In der Pilotstudie mußten 3 von ursprünglich 20 Vpn und im Hauptversuch 4 von ursprünglich 40 Kindern wegen methodischer Probleme ausgeschieden werden.

Die Kinder stammten alle aus Zürich und wurden mithilfe der Geburteneinträge im Stadt-Anzeiger rekrutiert. Die Erfolgsquote dieses Vorgehens betrug etwa 50%. Der soziale Hintergrund der Familien läßt sich durchgehend als mittelständisch charakterisieren.

Der erste Kontakt mit den Eltern wurde per Telefon aufgenommen. Sofern diese sich prinzipiell dazu bereit erklärten, ihr Kind an einer psychologischen Untersuchung teilnehmen zu lassen, wurden sie während eines Hausbesuches über Einzelheiten informiert. Dabei spezifizierten wir das Thema der Untersuchung nicht genau und vermieden die Begriffe Empathie und Helfen, weil wir befürchteten, daß sie bei den Müttern Leistungsdruck in Richtung sozialer Erwünschtheit evozieren könnten. Als Ziel der Untersuchung wurde angegeben, daß wir Aufschluß über das Kontaktaufnahmeverhalten bei dieser Altersgruppe erhalten und feststellen wollten, wie die Kinder auf ein kleines Mißgeschick reagieren würden, das einer Interaktionspartnerin zustoßen würde. Der Besuch diente außerdem dazu, Informationen über Gewohnheiten und Kontaktbereitschaft des Kindes einzuholen, um die Spielpartnerin individuell vorbereiten zu können.

Über das Spiegelexperiment wurden die Mütter erst unmittelbar vor der ersten Spielsitzung informiert, um zu vermeiden, daß sie vorher "Trainingsversuche" unternahmen.

Die Mütter wurden nach der ersten Spielsitzung über ihre Eindrücke befragt, sodaß die Spielpartnerin gegebenenfalls ihr Verhalten in der zweiten Spielsitzung modifizieren konnte. Eine weiteres Gespräch schloß sich an die zweite Spielsitzung an. Es wurde den Eltern außerdem angeboten, die Videofilme mit den Aufzeichnungen der Spielsitzungen zu einem späteren Zeitpunkt gemeinsam mit der Versuchsleiterin anzuschauen und zu besprechen.

## 9. SELBSTERKENNEN UND EMPATHIE: ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG

### 9.1 PILOTUNTERSUCHUNG

#### 9.1.1 EMPATHIEVERSUCH

##### 9.1.1.1 *Vorgehen bei der Auswertung*

Die Videoaufzeichnungen des Empathieexperimentes in der Pilotuntersuchung wurden so ausgewertet, daß wir zunächst eine intuitive Gruppeneinteilung aufgrund der Unterschiede im Verhalten der Kinder vornahmen. Um dem naheliegenden Einwand begegnen zu können, die Versuchsleiterin sei nicht unbefangen, da sie mit den Ergebnissen im Spiegelexperiment vertraut war, wurde die endgültige Einteilung, die für die weitere Auswertung verbindlich war, von mir selbst vorgenommen, bevor ich die Befunde im Spiegelexperiment kannte. Die Videofilme wurden sodann durch die Versuchsleiterin nach diversen objektiven Verhaltenskategorien (ca. 55) ausgewertet und die intuitive Einteilung durch diese operationalisiert.

##### 9.1.1.2 *intuitive Einteilung*

Bei der intuitiven Einteilung ergaben sich die nachfolgend angeführten drei Gruppen.

**"Helfer"** (n=4) zeigten prosoziale Interventionen, sie versuchten, die Spielpartnerin zu trösten oder ihr zu helfen. Damit verbunden war offensichtliche emotionale Betroffenheit, und die Aufmerksamkeit war während der gesamten Trauerphase auf die Spielpartnerin oder den Teddy gerichtet. Auch hielten sich die Kinder vorwiegend in ihrer Nähe auf.

**"Betroffene"** (n=5) zeigten keine prosoziale Intervention, aber starke emotionale Betroffenheit. Vier Kinder liefen zur Mutter und blieben während der gesamten Trauerphase bei ihr. Alle Kinder machten die Mutter wiederholt auf die Spielpartnerin oder den Teddy aufmerksam, indem sie hinzeigten und vokalisieren. Ihre Aufmerksamkeit war besonders stark durch das Geschehen in Anspruch genommen; Versuche, sich durch Spiel abzulenken, gelangen nicht.

**"Indifferente"** (n=8) wurden nach einer deutlichen Orientierungsreaktion zunächst etwas ernster, wirkten aber nicht nachhaltig betroffen. Prosoziale Interventionen fehlten, außer bei zwei Kindern, die von der Mutter aufgefordert waren, den Teddy zu reparieren, und diesem Auftrag

ansatzweise folgten. Manche Kinder schienen durch eine Art Imponierverhalten das Interesse der Spielpartnerin wieder auf sich ziehen zu wollen. Allen gelang es, ihre Aufmerksamkeit von dem Geschehen zu lösen und sich allein oder zusammen mit der Mutter einer spielerischen Aktivität zuzuwenden.

9.1.1.3 Operationalisierung

Von den Auswertungskategorien werden im Folgenden nur diejenigen erwähnt, die sich für die Operationalisierung der intuitiven Einteilung als geeignet erwiesen. Objektives Kriterium für die Zuordnung zu den "Helfern" ist das Auftreten einer *spontanen prosozialen Intervention*. Hierunter fallen folgende Verhaltensweisen:

- Anderes Spielzeugtier anbieten,
- zärtliche Beschäftigung mit dem Teddy,
- Mutter zur Reparatur aufordern,
- sich ruhig und ganz dicht neben die Spielpartnerin setzen.

Die Helfer zeichneten sich ausserdem durch geringe *Spielaktivität* während der Trauerphase und durch eine hohe *Aufmerksamkeitszuwendung* zur Spielpartnerin bzw. zum Teddy aus.

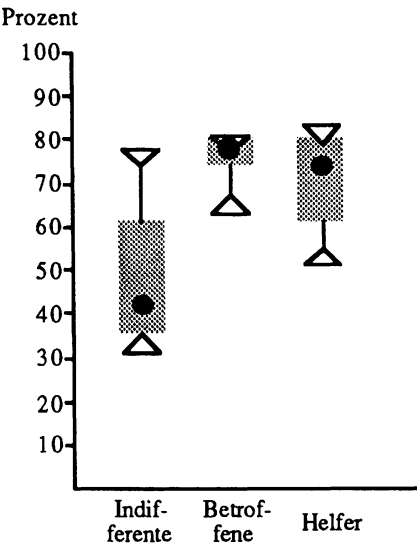


Abb. 15: Aufmerksamkeitszuwendung

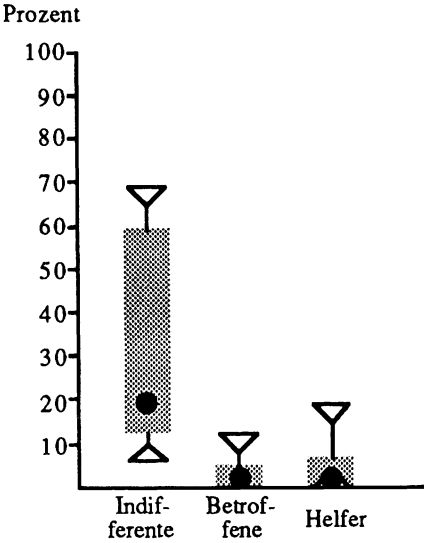


Abb. 16: Spielaktivität/Imponieren

Die "Betroffenen" unterscheiden sich von den "Helfern" dadurch, daß bei ihnen *keine prosozialen Interventionen* auftreten. Ebenso wie die "Helfer" zeigen aber auch sie eine hohe Aufmerksamkeitszuwendung und geringe Spielaktivität. In diesen beiden Kriterien unterscheiden sie sich deutlich von den "Indifferenten".

Die "Indifferenten" sind insbesondere durch die erhöhte Dauer der *Spielaktivität* und/oder des *Imponierens* gekennzeichnet. Abb. 15 und 16 zeigen die Verteilung der Kategorien "Aufmerksamkeitszuwendung" und "Spielaktivität bzw. Imponieren" für die drei Gruppen, mit Angabe des Medians (schwarzer Punkt), der Quartile (schattierter Bereich) und der Extremwerte (weiße Dreiecke). Signifikanzen wurden nicht berechnet.

### 9.1.2 SPIEGELVERSUCH

Bei der Auswertung des Spiegelexperiments in der Pilotuntersuchung wurde Selbsterkennen zunächst nach den "harten" Kriterien bestimmt, d.h. es wurde festgestellt, ob der Fleck am Kinn bzw. der Stern auf der Stirn lokalisiert worden war. Sodann folgte eine Feinanalyse des gesamten Spiegelverhaltens aufgrund einer Anzahl von Einzelkategorien.

Probleme bei der Auswertung ergaben sich insbesondere aufgrund der verwendeten Spiegel. Obwohl eine unabhängige zweite Kodierung vorgenommen wurde, blieb die Bestimmung des Selbsterkennens bei den vier Kindern, die mit dem ziemlich schlecht reflektierenden Folienspiegel untersucht worden waren, doch fraglich. So konnte keine Übereinstimmung zwischen den beiden Auswertern in Bezug auf ein Kind erreicht werden, das den Mundwinkel verzog und das Kinn vorstreckte, offensichtlich um so den Fleck besser inspizieren zu können, ohne aber direkt danach zu greifen. Ein anderes der vier Kinder nannte nur spontan seinen Namen, ohne auf den Stern oder Fleck Bezug zu nehmen. Wir entschlossen uns, beide als Erkenner einzustufen. Die beiden anderen, die ebenfalls keinen Bezug auf die Markierung nahmen, wurden als Nicht-Erkenner gewertet, sehr sicher waren wir uns bei dieser Entscheidung aber nicht.

Insgesamt wurden von den 17 Kindern 6 als "Erkenner" und 11 als "Nichterkenner" eingestuft.

Einige interessante, wenn auch nicht objektivierbare Hinweise ergaben sich aus der Feinanalyse des Gesamtverhaltens vor dem Spiegel. Hierbei zeigte sich nämlich, daß manche Kinder sehr eindeutig den Eindruck erweckten, sich nicht zu erkennen, während andere zwar auch unter die Kategorie der "Nichterkenner" fielen, aber in mancher Hinsicht doch schon Hinweise auf Selbsterkennen zu geben schienen, so "als wären sie un-

mittelbar davor". Bei anderen Kindern fiel auf, daß sie ihr Spiegelbild in auffälliger Weise zu vermeiden suchten. Hier war allerdings wegen der dauernden Exposition des Spiegels und der immer wiederholten Aufforderung, hinein zu schauen, nicht eindeutig festzustellen, ob sie dies aus zunehmendem Widerwillen taten oder aus wirklicher Scheu davor, sich selbst zu betrachten. Die genannten Phänomene werden im Zusammenhang mit den Spiegelergebnissen des Hauptversuches genauer erörtert (s. § 10.4).

### 9.1.3 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN ERGEBNISSEN IM EMPATHIE- UND IM SPIEGELVERSUCH

Der Zusammenhang zwischen Selbsterkennen und Verhalten im Empathieexperiment ist in Abb. 17 dargestellt. Die wichtigsten Befunde sind die folgenden:

- Alle "Helfer" sind Erkennen,
- Zwei Kinder unter den "Betroffenen" erkennen sich, drei nicht (davon eines nicht sicher entscheidbar),
- Alle "Indifferenten" erkennen sich nicht (davon eines nicht sicher entscheidbar).

Generell legt das Ergebnis einen Zusammenhang zwischen Empathie und Selbsterkennen im Sinne der formulierten Hypothese nahe, wenn auch bei dem geringen Umfang der Stichprobe eine statistische Absicherung nicht möglich ist. Hierbei erwies es sich als besonders ungünstig, daß sich nur 6 von den 17 Kindern im Spiegel erkannten. Dabei ist nicht auszuschließen, daß einige nur aufgrund der nicht-optimalen Qualität unserer Spiegel den Eindruck erweckten, sich nicht zu erkennen; allerdings war die Stichprobe altersmäßig auch eher "früh" angesetzt.

Während die "Helfer" eindeutig als empathisch und die "Indifferenten" als nicht-empathisch gekennzeichnet werden konnten, war das Verhalten der "Betroffenen", die sich ja aus Erkennern und Nicht-Erkennern zusammensetzten, schwer zu interpretieren. In dieser Gruppe konnten Kinder vereinigt sein, die zwar empathisch reagierten, sich aber nicht trauten, etwas zu unternehmen, und solche, die noch nicht empathisch reagierten, dafür aber stark gefühlsangesteckt waren und sich deshalb zur Mutter zurückzogen. Es ist uns aber kein zusätzliches Unterscheidungskriterium zwischen den Erkennern und Nicht-Erkennern dieser Gruppe aufgefallen, was natürlich auch mit der geringen Anzahl der Kinder zusammenhängen dürfte.

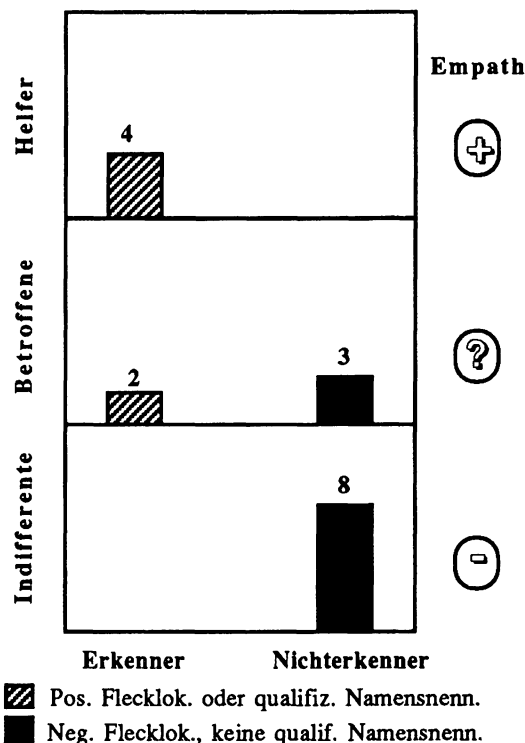


Abb. 17: Zusammenhang der Ergebnisse im Empathie- und Spiegelversuch

Insgesamt verdient Beachtung, daß relativ wenige Kinder mit *Gefühlsansteckung* reagierten, zumindest bei den 8 "Indifferenten" war dies der vorherrschende Eindruck. Wir hatten diese Reaktion gemäß der Hypothese in einem sehr viel stärkeren Ausmaß bei den Nicht-Erkennern erwartet. Der geringe Grad von Gefühlsansteckung könnte als Hinweis gewertet werden, daß die Empathie bei unserem Versuchssetting primär situationsvermittelt war, während das Ausdrucksverhalten der Spielpartnerin eine geringfügigere Rolle bei der Auslösung spielte. Die Unbeteiligung der "Indifferenten" wäre dann dadurch zu erklären, daß sie sich noch nicht mit der Spielpartnerin identifizieren konnten.

Was schließlich die Variablen "Alter" und "Geschlechtszugehörigkeit" der Kinder betraf, so ergab sich zwischen diesen und dem Auftreten von Empathie und Selbsterkennen kein interpretierbarer Zusammenhang.



## 9.2 HAUPTUNTERSUCHUNG: ERGEBNISSE IM EMPATHIEVERSUCH

### 9.2.1 VORGEHEN BEI DER AUSWERTUNG

Eines der Probleme der Pilotstudie hatte darin bestanden, daß beide Teilversuche durch die gleiche Person durchgeführt worden waren, die daher bei der Auswertung des Empathieversuchs wußte, wie die Kinder sich im Spiegelexperiment verhalten hatten. Dies wurde im Hauptversuch dadurch vermieden, daß für beide Teilexperimente getrennte Versuchsleiterinnen eingesetzt wurden, die bis zum Abschluß ihrer jeweiligen Auswertung in strikter Unkenntnis der gegenseitigen Ergebnisse verblieben. Dieser Regelung unterwarf auch ich mich in Bezug auf die Spiegelergebnisse, so daß ich die Auswertung der Empathiedaten zunächst ebenfalls unvoreingenommen betreuen und dabei als Beurteiler tätig werden konnte.

Dieses Vorgehen ließ es zulässig erscheinen, die Videofilme des Empathieexperiments zunächst aufgrund intuitiver Kriterien auszuwerten. Um die so gewonnene Gruppeneinteilung operational zu verankern, bestand die nächste Aufgabe für die Versuchsleiterin darin, das Verhalten der Kinder nach diversen objektiven Merkmalen auszuwerten. Diese wurden in codierter Form (teils nach ihrer zeitlichen Dauer, teils als Einzelevents) in den Computer (PDP 11/34) eingegeben. Jede der intuitiv gebildeten Gruppen wurde sodann durch eine Liste jener objektiven Merkmale definiert, die es erlaubten, die Einteilung zu reproduzieren. Einige besonders wichtige Unterscheidungskriterien wurden zur Reliabilitätskontrolle einer zweiten Beurteilung durch unabhängige Codierer unterzogen. Schließlich wurden auch noch die beiden Spielsitzungen, die außerhalb der eigentlichen Experimente liefen, in ihrer Gesamtdauer von einer weiteren unabhängigen Beurteilerin auf einige Kriterien hin ausgewertet.

Grundlage für die Auswertung des Empathieexperimentes waren die Videoaufzeichnungen der Trauerphase und der drei darauf folgenden Minuten. Um das Verhalten der Kinder richtig einschätzen zu können, wurde für die intuitive Einteilung auch der Spielverlauf vor der Trauerphase berücksichtigt.

Die "Trauerphase" dauerte bei den meisten Kindern 140-180 Sekunden. Bei Kindern, die prosozial intervenierten, wurde sie in zwei Fällen früher abgebrochen. Bei sechs Kindern wurde die Trauerphase auf 200, bei zwei Kindern bis auf 220 Sekunden ausgedehnt, weil die Versuchsleiterin bei ihnen den Eindruck der empathischen Betroffenheit hatte, ohne daß sie aber etwas unternahm. Mit der Verlängerung der Trauerphase wollte man diesen Kindern, die evt. zunächst von dem Ereignis verängstigt oder

überwältigt waren, die Möglichkeit geben, doch noch prosozial aktiv zu werden. Nach genauer Überprüfung der Einzelfälle haben wir uns entschlossen, die unterschiedliche Dauer der Trauerphase für die Auswertung beizubehalten, weil nur so dem organischen Verlauf des Geschehens Rechnung getragen werden konnte. Es wurde sichergestellt, daß dieses Vorgehen sich nicht verfälschend auf die Ergebnisse auswirkte. Dies hätte insbesondere dort der Fall sein können, wo die Anzahl von Einzelevents für die Gruppenzuordnung von Bedeutung ist. Konkret handelt es sich dabei um die Häufigkeit des Aufmerksammachens der Mutter. Der Vergleich bezieht sich in diesem Fall bei allen davon betroffenen Kindern auf das gleiche Zeitintervall der ersten 160 Sekunden; das kritische Merkmal ist bei keinem der Kinder danach noch registriert worden. Auch beim prozentualen Vergleich der Dauer von Verhaltensweisen ergab sich, daß die in Frage stehenden Merkmale in keinem Fall erst bei verlängerter Dauer der Trauerphase aufgetreten sind (z.B., daß ein Kind schließlich erst gegen Ende der Trauerphase zu spielen begonnen hätte).

## 9.2.2 INTUITIVE GRUPPENEINTEILUNG

Die intuitive Einschätzung erbrachte eine Aufteilung der Kinder in vier Gruppen. In der Pilotuntersuchung waren, wie erinnerlich, nur drei Gruppen unterschieden worden. Die mittlere Kategorie, die "Blockierten", machten dabei aber einen heterogenen Eindruck. In der Hauptuntersuchung gelang es, diese Kategorie in zwei Gruppen zu teilen, die nun die Benennung "Blockierte" und "Verwirrte" erhielten. Die vier Gruppen lassen sich wie folgt charakterisieren:

**"Helfer"** (n=11): Die Kinder dieser Gruppe wirkten betroffen und besorgt; ihre Aufmerksamkeit blieb während des größten Teils der Trauerphase auf die Spielpartnerin und den Teddy fokussiert. Darüber hinaus zeigten sie Verhaltensweisen, die darauf abzielen schienen, an der Verfassung der Spielpartnerin direkt oder durch Handlungen am Teddy etwas zu ändern, und die deshalb als prosoziale Interventionen gewertet wurden.

**"Blockierte"** (n=7): Auch die Kinder dieser Gruppe wirkten empathisch betroffen und besorgt, obwohl sie nicht direkt einen Hilfeversuch unternahmen. Stattdessen zeigten sie wenigstens eine der folgenden Verhaltensweisen: Sie verschoben ihren Hilfeversuch auf die Zeit unmittelbar nach der Trauerphase, oder sie gingen sofort zur Mutter und machten diese wiederholt und sehr nachdrücklich auf das Geschehen aufmerksam. Im übrigen spielten sie wenig und waren in ihrer Aufmerksamkeitszuwendung vorwiegend auf die Spielpartnerin fokussiert.

**"Verwirrte"** (n=10): Diese Kinder konnten ihre Aufmerksamkeit ebenfalls nicht von der Spielpartnerin losreißen, paßten ihr Ausdrucksverhalten auch dem Ernst der Situation an, schienen aber "nicht schlau daraus zu werden". Sie unternahmen nichts, spielten nicht weiter, wandten sich auch nicht an die Mutter, sondern verharrten sozusagen in Wartestellung.

**"Unbeteiligte"** (n=8): Die Kinder dieser Gruppe ließen sich von dem Ereignis nicht weiter berühren. Ihr Ausdrucksverhalten war neutral und zeigte keine Betroffenheit. Nach einer kurzen Orientierungsreaktion "gingen sie zur Tagesordnung über", kehrten sich von der Spielpartnerin ab und spielten entweder allein weiter oder wandten sich mit einer Spielaufforderung an die Mutter. Manche zeigten eine Art "Imponierverhalten", indem sie herumkasperten oder lärmten.

|  | Empathisch     |                  | Nicht Empath.    |                    |
|--|----------------|------------------|------------------|--------------------|
|  | Helfer<br>(11) | Blockiert<br>(7) | Verwirrt<br>(10) | Unbeteiligt<br>(8) |
| Prosozial während Trauerphase  | +              | -                | -                | -                  |
| Prosozial nach Trauerphase<br>und/oder<br>Wiederholt Alarmieren<br>während Trauerphase | (+)            | +                | -                | -                  |
| Blickzuwendung hoch  | +              | +                | +                | -                  |
| Spiel oder Imponieren  | -              | -                | -                | +                  |
| Ausdruck bekümmert   | +              | +                | -                | -                  |
| Ausdruck ratlos  | -              | -                | +                | -                  |
| Ausdruck neutral   | -              | -                | -                | +                  |

Abb. 18: Kriterien für die Gruppeneinteilung im Empathieversuch

Die "Helfer" und die "Blockierten" wurden als *empathisch*, die "Verwirrten" und die "Unbeteiligten" dagegen als *nicht-empathisch* eingestuft. Abb. 18 zeigt, wie sich die für die intuitive Einteilung besonders bedeutsamen Verhaltenskategorien über die vier Gruppen verteilen. Kategorien, die später für die Objektivierung herangezogen wurden, sind darin durch Schraffur der Plus- und Minuszeichen hervorgehoben.

### 9.2.3 OBJEKTIVE AUSWERTUNGSKATEGORIEN

Um die intuitive Gruppenzuordnung differenzierter aufzuschlüsseln, wurde das Verhalten während der "Trauerphase" allein (TPh) bzw. während der folgenden "Nachphase" von drei Minuten (NPh) in Einzelmerkmalen (ca. 80 Codes) ausgewertet. Bei der Zusammenstellung der Auswertungskategorien wurden insbesondere auch diejenigen berücksichtigt, die sich in der Pilotuntersuchung als relevant für die Gruppeneinteilung erwiesen hatten. Die Kategorien lassen sich in die folgenden Klassen zusammenfassen:

- *Tröstende oder zärtliche Handlungen* gegenüber der Spielpartnerin, dem Teddy oder einem anderen Objekt (TPh+NPh),
- *sonstige Handlungen* am Teddy (TPh+NPh),
- Versuche, die Mutter oder die Spielpartnerin durch Vokalisieren, Verbalisieren, Zeigen o.ä. auf das Geschehen *aufmerksam zu machen* (TPh),
- Dauer der *Blickzuwendung* zur Mutter, zur Spielpartnerin bzw. zum Teddy (TPh),
- Dauer des *Aufenthaltes* bei Spielpartnerin, Mutter oder allein (TPh),
- *Konfliktverhalten* (TPh),
- Verhalten und etwaige Intervention der *Mutter* (TPh),
- Dauer der Beschäftigung mit *Spielsachen* (TPh),
- *Imponierverhalten*: Versuche, durch lärmendes bzw. auffälliges Verhalten die Aufmerksamkeit der Mutter oder der Spielpartnerin auf sich zu lenken (TPh),
- Intuitive Einschätzung der vorherrschenden *Emotion* (TPh+NPh),
- Kontaktaufnahme mit der Spielpartnerin (NPh).

Die Kategorienliste umfaßt Verhaltensbereiche, von denen wir tentativ annahmen, daß sie für den intuitiven Eindruck maßgeblich gewesen sein könnten und somit auch als Kandidaten für die Operationalisierung der Gruppeneinteilung in Betracht kämen. Diejenigen Einzelkategorien, für die sich diese Erwartung dann tatsächlich erfüllte, werden in § 9.2.4 genau spezifiziert.

9.2.4 OPERATIONALISIERUNG

Im folgenden werden nur die Kategorien diskutiert, die sich für die Operationalisierung der Gruppeneinteilung als relevant erwiesen haben. Dies sind vergleichsweise sehr viel weniger Verhaltensweisen, als bei der intuitiven Zuordnung bestimmend gewesen sein dürften, bei der insbesondere auch "weiche", subjektive Kategorien, wie etwa der Emotionseindruck, eine bedeutende Rolle spielten. Das für jede Gruppe typische Verhaltens...

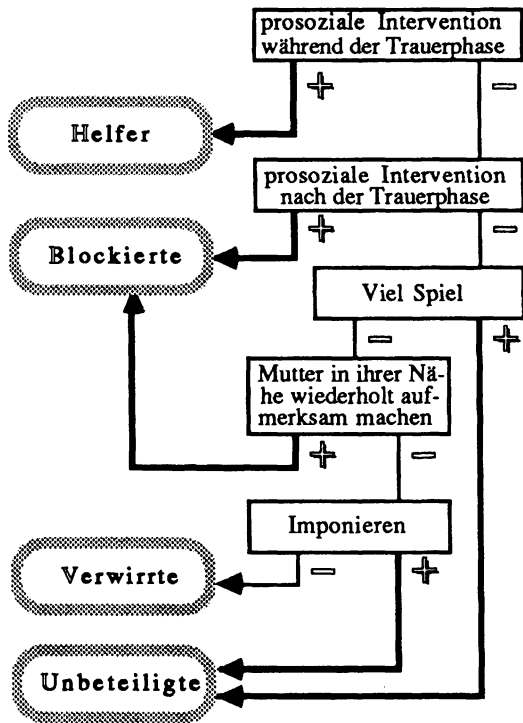


Abb. 19: Flußdiagramm der Einteilung im Empathieversuch

syndrom ist also tatsächlich sehr viel komplexer; für die objektive Abgrenzung und Reproduktion der intuitiven Gruppeneinteilung erwiesen sich aber die im Folgenden zu besprechenden Kategorien als ausreichend.

Abb. 19 zeigt das Flußdiagramm, das die objektive Reproduktion der intuitiven Einteilung durch den Computer ermöglichte. Auf genaue numerische Angaben wurde bei dieser Darstellung verzichtet, sie werden nachfolgend im Text angeführt.

Ein zureichendes Kriterium für die Einstufung als empathisch ("Helfer" oder "Blockierte") ist "*prosoziale Intervention während oder nach der Trauerphase*". Dieses Merkmal wurde durch folgende Aktivitäten operationalisiert (in Klammern ist die Zahl der Kinder angeführt, bei denen das jeweilige Verhalten auftrat):

- Kind repariert Teddy oder versucht dies (8),
- bringt Teddy zur Mutter mit Vorschlag zum Reparieren (6),
- bietet der Spielpartnerin ein anderes Spielzeug (nicht den kaputten Teddy) an (2),
- holt Mutter zur Spielpartnerin (1),
- bleibt nahe bei der Spielpartnerin und bemüht sich wiederholt um Blickkontakt mit ihr (7).

Das Kind muß mindestens eins dieser Merkmale zeigen; die meisten davon, vor allem das an letzter Stelle genannte, treten aber kombiniert auf.

Als prosozial gelten also sowohl Hilfehandlungen, die auf die Spielpartnerin direkt gerichtet sind, als auch solche, die sich auf den Teddy beziehen. Dabei sind wir davon ausgegangen, daß der Teddy ersatzweise als Identifikationsfigur gewählt werden kann und daß empathische Handlungen, die ihn betreffen, von einigen Kindern evt. leichter zu vollziehen sind, da sie dann nicht die Schranke überwinden müssen, die gegenüber der doch noch nicht so vertrauten erwachsenen Spielpartnerin bestehen könnte (vgl. hierzu ausführlich § 9.2.6.3).

Anbieten von Spielzeug wurde dann als prosozial beurteilt, wenn das Kind zugleich durch Seufzen oder klagendes Vokalisieren große Besorgtheit zum Ausdruck brachte, bei der Spielpartnerin blieb und sich um Blickkontakt mit ihr bemühte. Als nicht prosozial und dementsprechend als nicht-empathisch wurde dagegen gewertet, wenn das Kind ein Spielzeug, mit dem es schon spielte, kurz der Spielpartnerin hinstreckte, ohne dabei aber den Ausdruck der Besorgtheit zu zeigen, um sich sofort, wenn sie nicht darauf einging, wieder abzuwenden und für sich weiterzuspielen. Solche Handlungen werteten wir als Versuche, die Partnerin ins Spiel mit einzubeziehen, ohne auf ihre traurige Verfassung Bezug zu nehmen. Aktionen dieser Art sind in einigen Fällen bei der Pilotuntersuchung und nur in einem Fall bei der Hauptuntersuchung aufgetreten.

Prosoziales Verhalten *während* der Trauerphase definiert die "Helfer". Die "Blockierten" helfen, wenn überhaupt, nur *nach* der Trauerphase (4 Kinder).

Unter den nicht-intervenierenden Kindern gab es drei, die bei der intuitiven Zuordnung als empathisch eingestuft und ebenfalls der Gruppe der "Blockierten" zugeordnet worden waren. Bei ihnen war der Eindruck vor-

herrschend, daß sie ihre Aktivität gleichwohl auf die Spielpartnerin zentrierten, indem sie die Mutter nachhaltig zu *alarmieren* suchten. Zur Operationalisierung dieses Eindrucks erwiesen sich die drei folgenden Kriterien als geeignet:

- Die Kinder *spielten weniger als 50%* der Trauerphase,
- Sie machten *die Mutter wiederholt* (4 mal und mehr) *auf das Geschehen aufmerksam* (Hinzeigen; Vokalisieren; mit trauriger Stimme das Geschehen kommentieren: "Bär putt", "Aua Aua"; traurig den Namen der Spielpartnerin nennen),
- Sie hielten sich *bei mindestens zwei dieser Aktivitäten in der Nähe der Mutter* auf.

Das Merkmal "*die Mutter aufmerksam machen*" kommt in allen vier Gruppen vor, aber in unterschiedlicher Verteilung. Bei den "Helfern" machen 9 von 11 Kindern die Mutter zwischen 1 und 6 mal aufmerksam ( $\bar{x}=2,7$ ). Bei den "Blockierten" machen 5 von 7 Kindern die Mutter zwischen 4 und 8 mal aufmerksam ( $\bar{x}=6$ ). Bei den "Verwirrten" machen 4 von 10 Kindern die Mutter zwischen 1 und 3 mal aufmerksam ( $\bar{x}=1,8$ ) und bei den "Unbeteiligten" macht 1 Kind von 8 Kindern die Mutter 2 mal aufmerksam. Das Merkmal tritt also durchschnittlich viel öfter bei den Empathischen als bei den Nicht-Empathischen auf.

Im Merkmal "*in der Nähe der Mutter*" unterschieden sich die vier Gruppen an sich nicht. In jeder ist die Streuung sehr ausgeprägt, und die Gründe für das Aufsuchen und den Verbleib bei der Mutter können unterschiedlich sein. Für die Operationalisierung der Gruppeneinteilung wird "*in der Nähe der Mutter*" erst dann relevant, wenn es zusammen mit wiederholtem "*die Mutter aufmerksam machen*" auftritt. Beide Verhaltensweisen in dieser Art kombiniert operationalisieren den subjektiven Eindruck, daß die betreffenden Kinder wirklich in Sorge um die Spielpartnerin die Mutter alarmieren und zum Eingreifen auffordern möchten und ihrem Appell dadurch, daß sie zur Mutter hingehen, den Charakter einer Handlung verleihen.

Kinder, die die beiden zuletzt genannten Kriterien nicht erfüllten, fallen dagegen in die Gruppe der "Nicht-Empathischen". Diejenigen unter ihnen, die die Mutter überhaupt aufmerksam machten, gingen zu diesem Zweck nicht eigens zu ihr. Subjektiv betrachtet, fehlte bei ihnen das Moment des Handelns aus Besorgtheit, ihr Aufmerksammachen hatte eher den Charakter einer Rückfrage oder eines Kommentars, sie blieben dabei passiv. Operational läßt sich dies auch dadurch belegen, daß Aufmerksammachen bei ihnen seltener wiederholt wurde (3 mal und weniger).

Innerhalb der "Nicht-empathischen" ergab sich eine Zweiteilung aufgrund des Spielverhaltens während der Trauerphase. *Weniger als 40%*

*Spiel und kein Imponierverhalten* definiert die "Verwirrten" im Gegensatz zu den "Unbeteiligten", die *entweder mehr als 50% der Trauerphase spielten oder wiederholt "imponierten"*. Der entscheidende Unterschied zwischen beiden Untergruppen besteht darin, daß es den "Verwirrten" nicht gelang, sich von Geschehen um die Spielpartnerin freizumachen, während die "Unbeteiligten" keine Hemmung zeigten, sich einer anderen Aktivität zuzuwenden, oder im Fall der Kinder, die imponierten, eine solche zu initiieren.

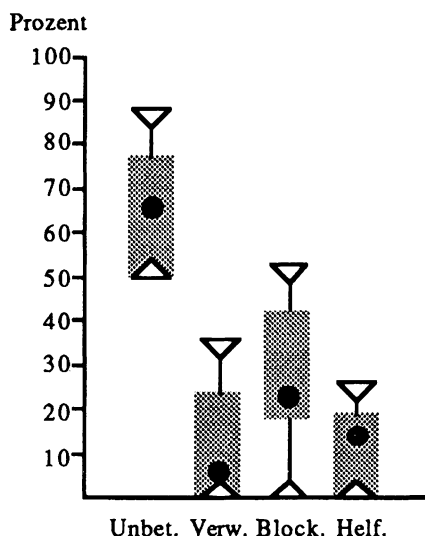


Abb. 20: Spieldauer

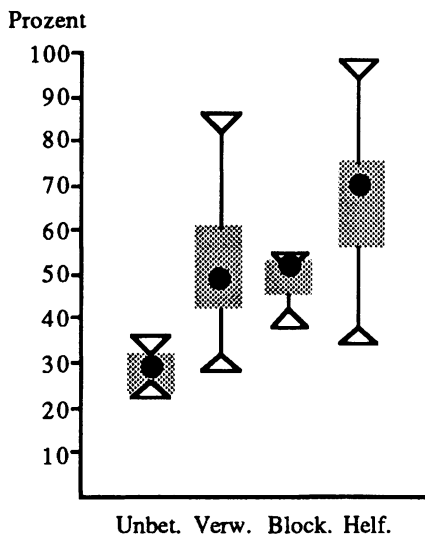


Abb. 21: Dauer der Blickzuwendung

Eine Signifikanzprüfung der Unterschiede in der "Spieldauer" zwischen je zwei Gruppen mit DUNNS Test (für große Stichproben) ergab folgendes Resultat: Die "Verwirrten" unterscheiden sich sehr signifikant von den "Unbeteiligten" ( $U=3.60$ ,  $p<.01$ ). Die "Helfer" unterscheiden sich ebenfalls sehr signifikant von den "Unbeteiligten" ( $U=3.68$ ,  $p<.01$ ), dagegen nicht signifikant von den "Blockierten" ( $U=1.61$ , n.s.) Die "Blockierten" unterscheiden sich nicht signifikant von den "Unbeteiligten" ( $U=1.97$ , n.s.) und von den "Verwirrten" ( $U=1.57$ , n.s.). Abb. 20 zeigt die Verteilung auf die vier Gruppen unter Angabe des Medians, der Quartile und der Extremwerte (Symbole wie in Abb. 16).

Die Einschätzung des *Mimikverhaltens* als "bekümmert" (vorherrschend bei 13 von 18 empathischen und bei 3 von 10 verwirrten Kindern), "ratlos" (bei 5 von 18 empathischen und bei 7 von 10 verwirrten Kindern), "neutral" (bei 7 von 8 unbeteiligten Kindern), die bei der intuitiven Ein-



teilung eine entscheidende Rolle spielte, konnte nur aufgrund des subjektiven Eindrucks vorgenommen werden und eignet sich deshalb nicht als objektives Unterscheidungskriterium; die Befunde sind gleichwohl in Abb. 18 aufgeführt (leere Plus- und Minuszeichen).

Ein indirekter, dafür aber objektivierbarer Hinweis auf den Grad der Betroffenheit ergibt sich aus der *Dauer der Blickzuwendung* zur Spielpartnerin bzw. zum Teddy während der Trauerphase (Abb. 21). Die Signifikanzprüfung ergab hier, daß die "Helfer" sich sehr signifikant von den "Unbeteiligten" unterscheiden ( $U=4.28$ ,  $p<.01$ ). Die "Blockierten" unterscheiden sich signifikant ( $U=2.57$ ,  $p<.05$ ) und die "Verwirrten" ebenfalls signifikant ( $U=2.84$ ,  $p<.05$ ) von den "Unbeteiligten", beide aber nicht von den "Helfern".

## 9.2.5 RELIABILITÄT

Zur Überprüfung besonders heikler Kategorien wurden zwei zusätzliche Ratings vorgenommen: Beim einen, das ich selbst vor Kenntnis der Spiegelbefunde durchführte, ging es darum, die Abgrenzung zwischen den "Verwirrten" und den "Blockierten" (insgesamt 17 Kinder) zu bestätigen und zwar aufgrund einer global-intuitiven Einschätzung, die sich besonders auf das Ausdrucksverhalten stützte. Auf dieser Grundlage wurden die Kinder dann als "blockiert" (also empathisch) eingestuft, wenn der Eindruck der Besorgtheit um die Spielpartnerin überwog, während diejenigen, die primär Ratlosigkeit und Beunruhigung zum Ausdruck brachten, als "verwirrt" (also nicht-empathisch) beurteilt wurden. Die Übereinstimmung dieser Einschätzung betrug .81 (Anzahl der Übereinstimmungen geteilt durch Gesamtzahl der beurteilten Kinder).

Das zweite Nachrating wurde von einer Studentin durchgeführt, die weder von den Spiegelergebnissen noch von der den Experimenten zugrundeliegenden Theorie Kenntnis hatte. Gegenstand dieses Ratings waren die beiden Empathiekriterien "prosoziale Intervention" und "Mutter in ihrer Nähe wiederholt aufmerksam machen". Die Übereinstimmung betrug für beide Kategorien .92.

Die Abweichungen dieses Nachratings von der ursprünglichen Einstufung kamen im einzelnen folgendermaßen zustande.

Bei einem Kind war die prosoziale Handlung während der Trauerphase, bei einem anderen eine verzögerte prosoziale Handlung im Kontrollrating nicht festgestellt worden. Beim ersten Kind wurden aber die Häufigkeitswerte des Aufmerksammachens bestätigt, sodaß es sich von daher auf jeden Fall auch bei der zweiten Beurteilerin als empathisch qua-

lifizierte. Die dritte Nicht-Übereinstimmung betraf ein als "verwirrt" eingestuftes Kind, dem von der zweiten Beurteilerin eine prosoziale Handlung zugeschrieben wurde, weil es den defekten Teddy während der Trauerphase zur Mutter brachte. Bei dieser Einschätzung ist aber zu berücksichtigen, daß die zweite Beurteilerin nur die Trauerphase selbst und die folgenden drei Minuten als Auswertungsgrundlage zur Verfügung hatte, das Verhalten in der restlichen Spielsitzung also nicht kannte. Es fehlte ihr deshalb Zusatzinformation, die die erste Auswerterin veranlaßt hatte, die Handlung nicht als prosozial zu werten. Das Kind hatte nämlich während der gesamten Spielsitzung zuvor den Teddy immer wieder zur Mutter gebracht und dort deponiert. Solange die Spielpartnerin damit spielte, konnte es dies nicht tun. Erst als er kaputt neben ihr lag, konnte es ihn endlich wieder zur Mutter bringen. Dieses Kind qualifizierte sich durch sein übriges Verhalten für die Gruppe der "Verwirrten", es zeigte nämlich keine weitere auf die Spielpartnerin zentrierte Handlung.

Keine Übereinstimmung ergab das Kontrollrating in Bezug auf die vorherrschende Emotion. Hier hatte die zweite Beurteilerin sehr viel häufiger "Kummer" codiert, es war ihr anscheinend nicht gelungen, das Ernstwerden der Kinder im Zusammenhang mit einer Orientierungsreaktion vom eigentlichen Kummerausrück abzugrenzen.

Schließlich wurde von ihr auch noch die Kategorie "Imponieren" überprüft, die ein Kriterium für die Gruppe der "Unbeteiligten" abgibt. Hier war die Übereinstimmung hundertprozentig, es handelte sich dabei allerdings überhaupt nur um zwei Kinder, bei denen dieses Merkmal sehr deutlich ausgeprägt war, während es bei den anderen fast überhaupt nicht auftrat.

Für die endgültige Behandlung des Datenmaterials blieb die Auswertung der ersten Beurteilerin verbindlich.

## 9.2.6 ZUSATZVARIABLEN

Die folgenden Variablen, von denen wir nicht ausschließen konnten, daß sie einen Einfluß auf das Verhalten der Kinder im Empathieexperiment gehabt haben könnten, wurden von einer ebenfalls vorher nicht informierten Studentin ausgewertet.

### 9.2.6.1 *Verhalten der Mutter und Beziehung des Kindes zu ihr*

Am Verhalten der Mutter während der Trauerphase war insbesondere von Belang, ob sie das Kind zu Interventionen aufforderte, obwohl sie ausdrücklich instruiert war, dies nicht zu tun. Bei zwei empathischen Kindern

traf dies zu. Diese hatten aber von sich aus bereits einen Hilfsversuch gestartet. Alle übrigen Kinder, die eine solche Aufforderung erhielten, gingen nicht darauf ein; auf Einzelfälle wird in § 11.4 Bezug genommen.

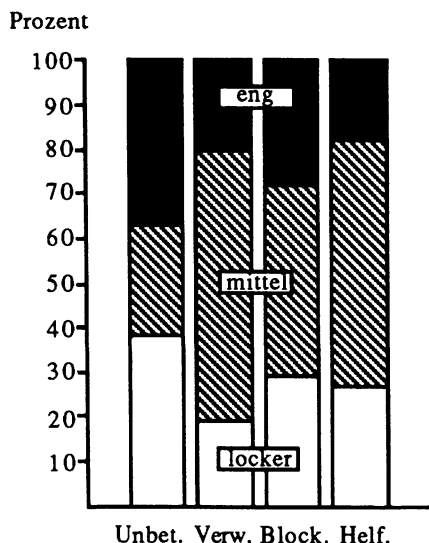


Abb. 22: Beziehung zur Mutter

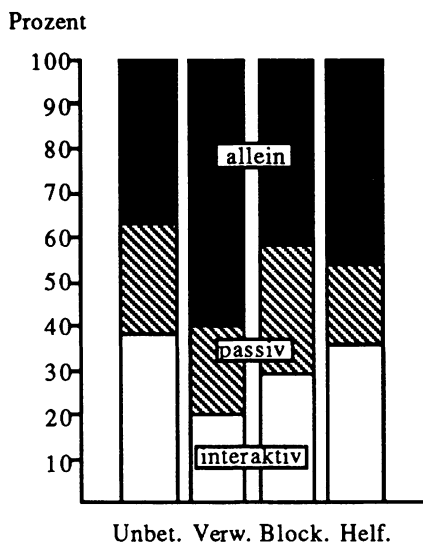


Abb. 23: Beziehung zur Spielpartnerin

Bei einigen Kindern ist nicht auszuschließen, daß sie über die unnatürliche, durch unsere Instruktion bedingte Passivität der Mütter während der Trauerphase irritiert waren. Manche Mütter nahmen beispielsweise demonstrativ vom Geschehen keine Notiz. Auch hat keine der Mütter den Teddy auf Aufforderung des Kindes hin repariert, obwohl die Instruktion besagte, daß sie auf Wünsche des Kindes eingehen sollten. Schließlich gab es auch Mütter, die in der Trauerphase mit Lachen reagierten. Zum Glück haben das die Kinder fast nie bemerkt. In Einzelfällen ist aber nicht auszuschließen, daß dies zu Verunsicherungen führte.

Generell erschien uns die Möglichkeit, daß Mütter wegen der instruierten Zurückhaltung unnatürlich reagierten, immer noch tolerierbarer, als wenn sie ungehemmt von sich aus in das Geschehen eingegriffen hätten, weil dann der Versuch unter Umständen nicht mehr verwertbar gewesen wäre.

Eine weitere bedenkenswerte Einflußgröße war der Grad, in dem sich das Kind von der Mutter lösen und allein oder mit der Spielpartnerin spielen konnte. Manche Kinder waren enger an die Mutter gebunden, blieben

vorwiegend bei ihr oder suchten sie häufiger auf als andere, deren Kontakt locker war und die selbständiger erschienen. Diese Unterschiede lassen sich aber zu gleichen Anteilen bei allen 4 Gruppen aufweisen (siehe Abb. 22), sodaß sich kein Zusammenhang zwischen dem Grad der Selbständigkeit und der Bereitschaft zu prosozialer Intervention ausmachen läßt.

#### *9.2.6.2 Beziehung des Kindes zur Spielpartnerin*

Da mangelnde Vertrautheit sich hemmend auf die Verwirklichung prosozialer Impulse auswirken kann, war das Verhältnis des Kindes zur Spielpartnerin von besonderer Relevanz. Aufschluß hierüber war aus dem Grad zu erwarten, in dem das Kind bereit war, mit der Spielpartnerin während der Spielsitzungen zu interagieren. In dieser Hinsicht ließen sich drei Möglichkeiten unterscheiden: (1) das Kind spielt interaktiv, (2) es verhält sich passiv (d.h. es läßt sich etwas vorspielen), (3) es spielt vorwiegend allein. Die ersten beiden Möglichkeiten sprechen wohl eher für ein gutes Verhältnis zur Spielpartnerin, die letztere eher für eine distanzierte Beziehung. Abb. 23 zeigt, daß sich die drei Möglichkeiten auf alle Gruppen gleichmäßig verteilen. Daraus läßt sich kein Hinweis darauf entnehmen, daß ein gutes Verhältnis zur Spielpartnerin oder der Wunsch, das Spiel mit ihr fortzusetzen, primär für prosoziale Interventionen verantwortlich gewesen wäre.

#### *9.2.6.3 Beziehung des Kindes zum Teddy*

Da der Teddy als mögliches Identifikationsobjekt ersatzweise Empfänger prosozialer Interventionen sein konnte, spielte das Verhältnis zu ihm ebenfalls eine Rolle. Abb. 24 zeigt hier ein Ungleichgewicht zugunsten der Mädchen, die bis auf eine Ausnahme alle mit dem Teddy spielten oder Interesse an ihm zeigten, indem sie sich in das Spiel mit ihm durch die Spielpartnerin einbeziehen ließen. Bei den Jungen war dies im geringeren Maß der Fall, obwohl wir vorher abgeklärt hatten, daß sie alle über Spielzeugtiere verfügten. So stellt sich die Frage, ob die Jungen durch die Wahl eines sie nicht so sehr interessierenden Spielobjektes in Bezug auf das Versuchsergebnis benachteiligt gewesen sein könnten, zumal das Desinteresse am Teddy bei den Nicht-Empathischen am deutlichsten in Erscheinung tritt.

Nun kann man aber mit Sicherheit ausschließen, daß das Interesse am Teddy allein für die empathische Reaktion verantwortlich war; andernfalls hätten nämlich, von einer Ausnahme abgesehen, faktisch alle Mädchen etwas in Bezug auf den Teddy unternehmen müssen. Daß die Reaktion in erster Linie durch die Betroffenheit der Spielpartnerin bestimmt wurde und nicht durch den defekten Teddy allein, zeigte sich daran, daß faktisch alle Kinder im ersten Augenblick nach dem "Unfall" - zum Teil sogar lä-

chelnd - zur Spielpartnerin schauen und empathische Betroffenheit erst zeigten, nachdem sie ihre Reaktion zur Kenntnis genommen hatten. Es ist also naheliegend, daß die empathischen Kinder anders reagiert hätten, wenn die Spielpartnerin das Mißgeschick bagatellisiert hätte.

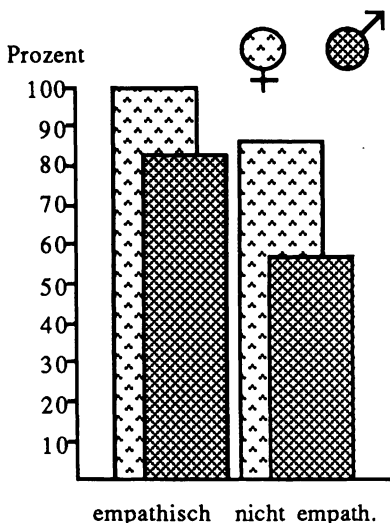


Abb. 24: Prozentsatz der Kinder mit guter Beziehung zum Teddy, nach Geschlecht getrennt

Ferner ist daran zu erinnern, daß Handlungen am Teddy nicht die einzige Möglichkeit der prosozialen Intervention dastellten. Diese konnte direkt auf die Spielpartnerin gerichtet werden, wie es auch bei einigen Kindern geschehen ist, obwohl sie ein hohes Interesse am Teddy hatten. Wenn man einen individuellen Vergleich der Kriterien "Spiel mit dem Teddy" bzw. "Interesse am Teddy" und "aktives bzw. passives Spiel mit der Spielpartnerin" vornimmt, dann zeigt sich, daß alle Kinder mit nur einer Ausnahme ein gutes Verhältnis entweder zur Spielpartnerin oder zum Teddy hatten.

Auf die Frage, wieweit mangelndes Interesse am Teddy letztlich für die nicht-empathische Reaktion einiger Jungen ausschlaggebend gewesen sein könnte, wird bei der Diskussion des Zusammenhangs der Spiegel- und Empathieergebnisse in § 11.4.2 noch einmal zurückzukommen sein.

#### 9.2.6.4 Anzahl der Geschwister

Die Annahme, daß Kinder, die Geschwister haben, in einer Erziehungssituation aufwachsen, in der sie - sei es durch Vorbildwirkung oder durch aktive Instruktion - mehr Anregung zu prosozialem Verhalten erfahren und deshalb eher empathisch reagieren, hat sich in unserer Untersuchung nicht bestätigt. Die durchschnittliche Anzahl der Geschwister unterscheidet sich bei den vier Gruppen nicht wesentlich.

#### 9.2.7 ALTER UND GESCHLECHT

Alter und Empathie korrelieren positiv ( $r=.59$ ,  $p<.001$ ) mit einem deutlichen Geschlechtsunterschied im Sinne einer höheren Altersabhängigkeit bei den Jungen (Mädchen  $r=.50$ ,  $p<.030$ ; Jungen  $r=.76$ ,  $p<.001$ ).

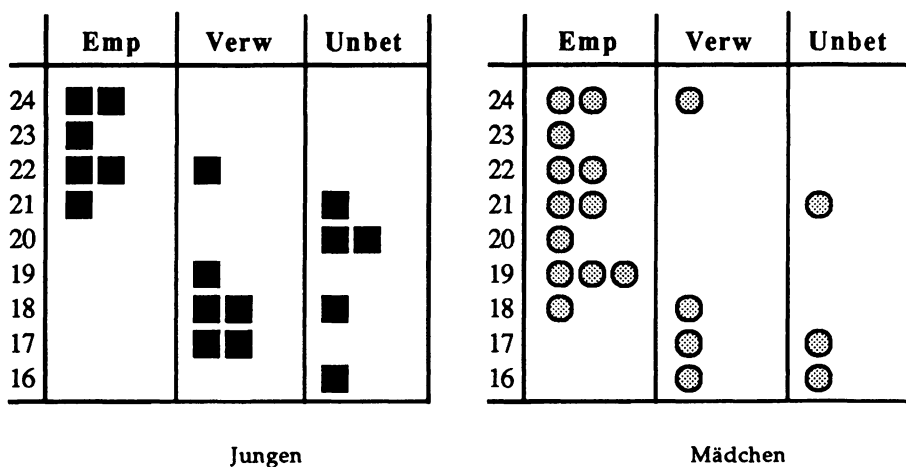


Abb. 25: Alter in Monaten(Ordinate) und Empathie (Empathische, Verwirrte, Unbeteiligte)

Dazu ist zu bemerken, daß die Korrelation sich nur auf die Zweiteilung empathisch/nicht-empathisch bezieht, daß also die Differenzierung zwischen "Verwirrten" und "Unbeteiligten" nicht berücksichtigt wurde. Abb. 25 zeigt den Zusammenhang der drei Empathiegruppen mit dem Alter anhand der Rohdaten nach Geschlechtern getrennt, wobei "Helfer" und "Blockierte" zusammengefaßt wurden, da dieser Unterteilung kein grundsätzlicher Unterschied in der Empathiefähigkeit entspricht. Dabei wird insbesondere bei den Jungen deutlich, daß die Verteilung auf die beiden nicht-empathischen Gruppen im Rahmen unserer Stichprobe nicht altersabhängig ist. Ferner zeigt sich ein Geschlechtsunterschied in Empathie

zugunsten der Mädchen (12 empathische gegenüber nur 6 empathischen Jungen). Dieser Unterschied läßt sich aber statistisch nicht absichern.

### 9.3 HAUPTUNTERSUCHUNG: ERGEBNISSE IM SPIEGELVERSUCH

#### 9.3.1 VORGEHEN BEI DER AUSWERTUNG

Auch im Spiegelversuch erlaubte die Unkenntnis der Empathieergebnisse der Versuchsleiterin die Verwendung intuitiver Kategorien bei der Feinanalyse. Die Auswertung erfolgte in diesem Fall in drei Etappen. Zunächst wurden die Reaktionen auf die Fleckmarkierung bestimmt. Sodann erfolgte eine intuitive Einteilung aufgrund des Gesamtverhaltens vor dem Spiegel. Schließlich wurde diese in gleicher Weise wie beim Empathieexperiment (vgl. § 9.2.1) durch objektive Verhaltenskategorien operationalisiert und rekonstruiert.

Gegenstand der Feinanalyse waren die Videoaufzeichnungen der gesamten Expositionszeit vor dem Spiegel; sie umfaßte 60 Sekunden in unmarkiertem und 180 Sekunden in markiertem Zustand.

#### 9.3.2 EINTEILUNG NACH "HARTEN" KRITERIEN

Die Reaktion auf die Markierung durch den Fleck als "hartes" Kriterium für Selbsterkennen wurde bei der Auswertung als erstes berücksichtigt. "*Positive Flecklokalisation*" als Indiz für Selbsterkennen war gegeben, wenn sich die Kinder an die Wange griffen oder mimisch bzw. verbal bekundeten, daß sie den Fleck im eigenen Gesicht lokalisiert hatten. Als "*negative Flecklokalisation*" wurde gewertet, wenn auf den Fleck im Spiegel gezeigt oder dort nach ihm gegriffen wurde, ebenso wenn überhaupt keine Bezugnahme auf ihn zu beobachten war.

Im letzteren Fall ist nicht auszuschließen, daß einzelne Kinder sich zwar erkannten, den Fleck aber einfach nicht beachteten. An diese Möglichkeit ist vor allem zu denken, wenn das Spiegelbild spontan mit dem eigenen Namen benannt wurde. Hier stellt sich nun allerdings das Problem, daß die Namensnennung eine adressierte Reaktion sein könnte. So nannte beispielsweise ein Kind mit negativer Flecklokalisation, als es den Spiegel entdeckte, seinen Namen, bevor es sich selbst überhaupt darin gesehen hatte. Wir haben Namensnennung deshalb nur dann als sicheres Indiz für

Selbsterkennen gewertet, wenn sie sich durch den Kontext ihres Auftretens ausdrücklich dafür qualifizierte (*qualifizierte Namensnennung*). Bei einem Kind unserer Stichprobe schien dies zuzutreffen: es nannte den eigenen Namen, verbunden mit dem Wunsch, zu sich selbst in den Spiegel hineinzugehen ("innegaa zum Seraina"). Auch im übrigen Verhalten zeigte dieses Kind Merkmale, die sich als typisch für "Erkenner" erwiesen haben. Ein weiteres Kind, das ohne Fleckbezug bei der ersten Konfrontation mit dem Spiegel kurz seinen Namen nannte, paßte dagegen aufgrund seines übrigen Verhaltens überhaupt nicht in die Gruppe der "Erkenner", wohl aber viel besser in die Sondergruppe der "Übergänger", die im Folgenden beschrieben werden soll.

Positive Flecklokalisierung zeigten 21 Kinder, qualifizierte Namensnennung 1 Kind. Negative Flecklokalisierung war bei 14 Kindern gegeben.

### 9.3.3 EINTEILUNG AUFGRUND DER FEINANALYSE

#### 9.3.3.1 Intuitive Einteilung

Wenn man das Gesamtverhalten vor dem Spiegel genauer berücksichtigte, so entstand - wie schon in der Pilotuntersuchung - auch bei dieser Stichpro-

#### Erkennen nach den harten Kriterien

| "fleckpositiv" |         | "flecknegativ" |   |
|----------------|---------|----------------|---|
| 22             |         | 14             |   |
| 18             | 4       | 6              | 8 |
| "Erkenner"     | "Überg" | "NiErk"        |   |

#### Erkennen nach Feinanalyse

Abb. 26: Erkennen nach intuitiver Einteilung und nach harten Kriterien

be der Eindruck, daß einige Kinder mit positiver Flecklokalisierung sich eigentlich ihrem Spiegelbild gegenüber weniger "reif" als die restlichen "Erkenner" verhielten. Im Zusammenhang mit negativer Flecklokalisierung wiederum gab es Kinder, die sich durch eine eigentümliche Befangenheit



gegenüber ihrem Spiegelbild sehr deutlich von den übrigen unterschieden. Diese beiden "uneindeutigen" Gruppen faßten wir in die Klasse der "Über-gänger" zusammen und unterschieden sie von den eindeutigen "Erkennen" und "Nicht-Erkennen". Abb 26 zeigt, in welcher Relation unsere intuitive Dreiteilung zu den Befunden nach den harten Kriterien steht.

#### 9.3.3.2 Operationalisierung

Für die Operationalisierung der intuitiv vorgenommenen Dreiteilung wurde eine Auswertung in Einzelmerkmalen (ca. 70 Codes) vorgenommen und dabei folgende Verhaltensbereiche berücksichtigt:

- Kategorien der *Bezugnahme auf den Fleck*,
- *Namensnennung* (spontan, auf Aufforderung),
- *Blickverhalten* (in den Spiegel, zur Mutter),
- Verhaltensweisen des *Experimentierens*,
- *Soziales Verhalten* gegenüber dem Spiegelbild (Playmate-verhalten),
- *Probleme im Umgang* mit der Spiegelfläche (z.B. durch die feste Fläche reinschauen wollen, dahinter schauen),
- Verhalten der *Mutter*,
- *Verlegenheit*,
- *Vermeidung*.

Um die intuitiv gebildeten Gruppen rekonstruieren zu können, war es notwendig und hinreichend, aus diesen Bereichen - zusätzlich zu den bereits erläuterten Kriterien der *Flecklokalisierung* bzw. der *qualifizierten Namensnennung* - die nachfolgend angeführten Kategorien zu berücksichtigen.

Als besonders aussagekräftig erwies sich das Verhaltenssyndrom der *Vermeidung*. Dieses umfaßt Verhaltensweisen, die darauf abzielen, dem Anblick des eigenen Spiegelbildes auszuweichen:

- Blickkontakt mit sich selbst abrupt abbrechen,
- Blickkontakt durch schnelles Hin- und Herdrehen des Kopfes umgehen,
- rasch vom Spiegel weggehen, sobald man sich darin sieht,
- sich nicht vor dem Spiegel aufhalten wollen.

Ein weiteres Unterscheidungskriterium ließ sich gewinnen, wenn Kinder mit ihrem Spiegelbild interagierten. Dies konnte auf zwei Weisen ge-

schehen, die wir als "Playmateverhalten" und "Experimentieren" unterscheiden.

Im *Playmateverhalten* hat die Interaktion sozialen Charakter; das Spiegelbild wird behandelt, als wäre es ein anderes Kind:

- Dem Spiegelbild etwas anbieten,
- Ball in Spiegel werfen,
- um die feste Fläche des Spiegels herumschauen wollen,
- Spiegelfläche mit dem Gesicht berühren,
- mit dem Spiegelbild Guckguck-Da spielen.

Beim *Experimentieren* ist die Interaktion eindeutig auf das Kind selbst bezogen. Es handelt sich um Bewegungen, die deutlich den Eindruck vermitteln, daß sie mit dem Ziel produziert und vielfach wiederholt werden, um die entsprechenden Effekte im Spiegel zu beobachten:

- Bewegung der eigenen Gliedmaßen beobachten,
- mimischen Ausdruck beobachten,
- Grimassieren,
- Körperhaltung mithilfe des Spiegels kontrollieren.

Schließlich erwies es sich noch als wichtiges Unterscheidungskriterium, wenn Kinder, bevor sie den Fleck im eigenen Gesicht lokalisierten, nach diesem erst einmal *im Spiegel zu greifen* versuchten.

### 9.3.3.3 Definition der Gruppen

Abb. 27 zeigt, analog zu Abb. 19, in einem Flußdiagramm die Kriterien, durch die sich die intuitive Gruppeneinteilung am Computer objektiv reproduzieren ließ.

Am einfachsten liegen die Verhältnisse, wenn *keine intensive Vermeidung* (2 oder weniger Events pro Versuchsdauer) zu verzeichnen ist. Eindeutige "Erkenner" sind dann durch *positive Flecklokalisation* bzw. (in einem Fall) durch *qualifizierte Namensnennung* definiert, "Nicht-Erkennen" durch das Fehlen dieser Merkmale.

Komplizierter wird die Operationalisierung dann, wenn *Vermeidung* gehäuft (3 oder mehr Events) auftritt. Dieses Merkmal kennzeichnet alle Kinder aus der Gruppe der "Übergänger", und zwar unabhängig davon, ob sie den Fleck lokalisieren können oder nicht. Das war ein wesentlicher

Grund dafür, daß wir diese an sich etwas heterogene Gruppe gleichwohl zu einer einzigen zusammengefaßt haben.

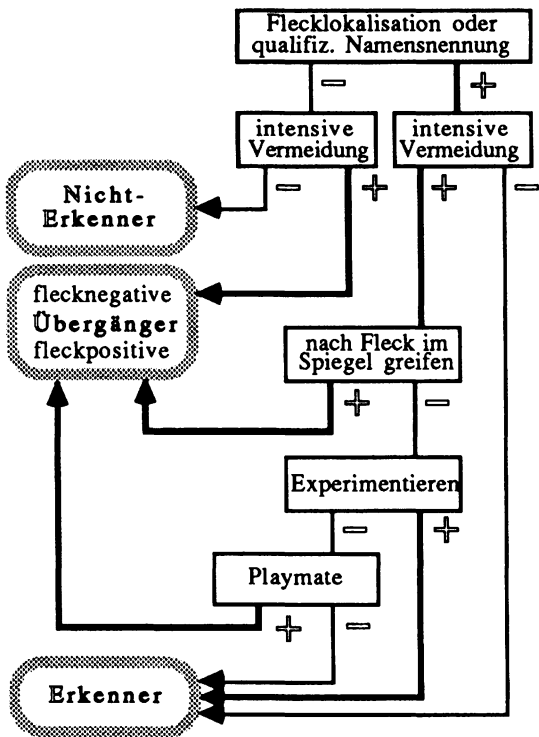


Abb. 27: Flußdiagramm der Gruppeneinteilung im Spiegelversuch

Leider definiert das Vermeidungskriterium aber nur die *flecknegativen* "Übergänger" eindeutig. Wenn Vermeider dagegen *fleckpositiv* reagieren, bedarf es zusätzlicher Kriterien, um die "Übergänger" von den "Erkennern" zu differenzieren, unter denen z.T. ebenfalls noch intensive Vermeidung vorkommt.

Ein solches Kriterium ist dann gegeben, wenn das Kind erst einmal versucht, *den Fleck im Spiegel zu ergreifen*, bevor es ihn schließlich richtig im Gesicht lokalisiert (2 von 4 fleckpositiven "Übergängern").

Zeigt es diese Fehlleistung nicht, so qualifiziert es sich gleichwohl nicht als eindeutiger "Erkenner", wenn seine Interaktion mit dem Spiegelbild durch *Playmate*verhalten gekennzeichnet ist, *Experimentieren* dagegen nicht auftritt.

### 9.3.3.4 Merkmalsverteilungen

Wie Abb. 28 zeigt, tritt *Playmate*verhalten in allen drei Gruppen auf, allerdings mit rückläufiger Tendenz bei den "Erkennern". Die Signifikanzprüfung ergab hier keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen.

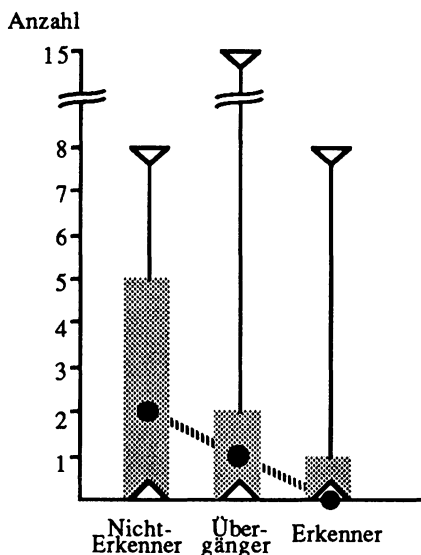


Abb. 28: Playmateverhalten

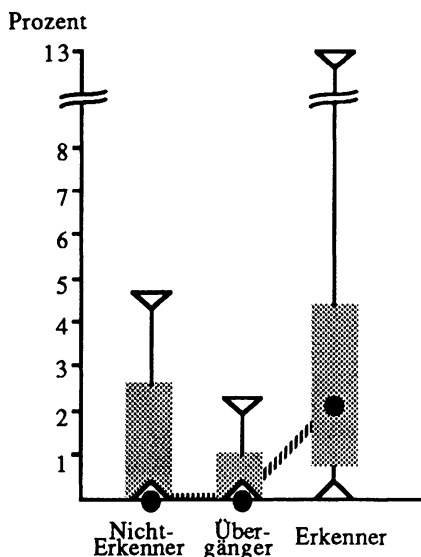


Abb. 29: Experimentieren

Der prozentuale Anteil der Verhaltensweise *Experimentieren*, bezogen auf die gesamte Aufenthaltsdauer vor dem Spiegel, ist in Abb. 29 dargestellt. Das Merkmal findet sich sowohl vereinzelt bei "Nicht-Erkennen" als auch, und zwar gehäuft, bei fast allen "Erkennen". Bei den "Übergängern" hingegen ist es nahezu überhaupt nicht zu beobachten. Die Signifikanzprüfung mit DUNNS Test für Große Stichproben ergab hier, daß "Erkennen" sich sehr signifikant von den "Übergängern" unterscheiden ( $U=2.94$ ,  $p<.01$ ), nicht jedoch von den "Nicht-Erkennen" ( $U=1.53$ , n.s.). Auch zwischen "Übergängern" und "Nicht-Erkennen" gibt es keinen signifikanten Unterschied ( $U=0.96$ , n.s.).

Das Merkmal *Vermeidung* (Abb. 30) tritt bei den "Nicht-Erkennen" nur in schwacher Ausprägung von höchstens zwei Events pro gesamte Versuchsdauer auf. Es erreicht einen Höhepunkt bei den "Übergängern" und

zeigt eine rückläufige Tendenz bei den "Erkennern", mit individuell zum Teil noch erhöhten Werten.

Die Signifikanzprüfung der Kategorie *Vermeidung* ergab einen sehr signifikanten Unterschied zwischen den "Übergängern" und den "Nicht-Erkennern" ( $U=2.97, p<.01$ ), hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen "Erkennern" und "Übergängern" ( $U=1.73, n.s.$ ) sowie "Erkennern" und "Nicht-Erkennern" ( $U=1.68, n.s.$ ).

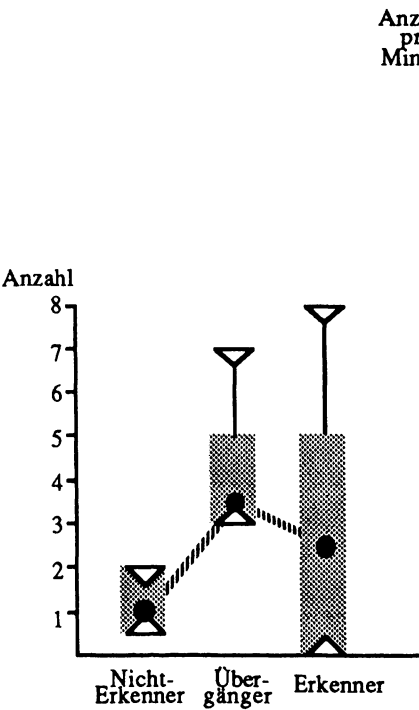


Abb. 30: Vermeidung: Events pro Versuchsdauer

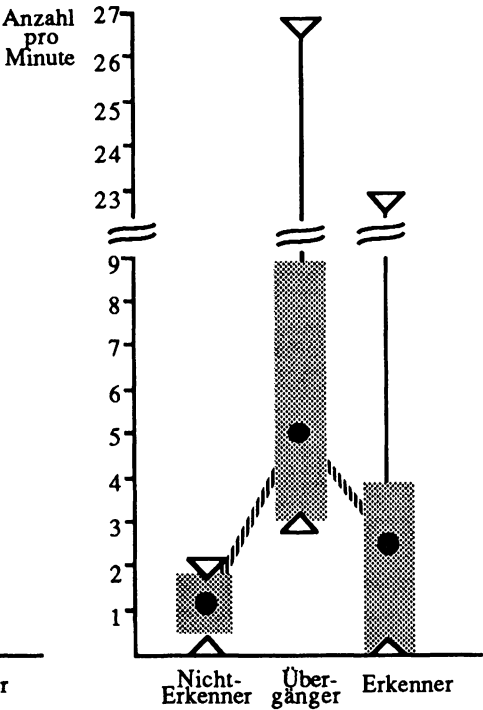


Abb. 31: Vermeidung: Events pro Minute Gesamtblickdauer

Ein weitere Variable, in der sich die Vermeidungstendenz ausdrücken dürfte, ist die Gesamtdauer des Hineinschauens in den Spiegel. Auch wenn eine Reihe von Faktoren in Betracht kommen, die das Kind vom Spiegel ablenken können (z.B. Interaktion mit der Mutter, Interesse an Dingen im Versuchsraum), so liegt doch die Annahme nahe, daß Kinder mit einer erhöhten Vermeidungstendenz insgesamt weniger in den Spiegel schauen als die restlichen Kinder. Ein Vergleich der aufsummierten reinen Blickdauer

in den Spiegel während des Gesamtversuchs ergibt bei den "Erkennern" einen Durchschnitt von 65 Sek., bei den "Nicht-Erkennern" von 60 Sek. und bei den "Übergängern" von 44 Sek. Vermeidung korreliert also in der Tat negativ mit der Dauer der Blickzuwendung, allerdings ist der Unterschied statistisch nicht signifikant.

Nun wären aber die Vermeidungsevents überhaupt nicht registrierbar gewesen, wenn die Kinder nicht doch in den Spiegel geschaut hätten. Es muß also eine gegenläufige Tendenz bestehen (unter Anderem in Form von Zufallsbewegungen), die den Blick immer wieder in den Spiegel lenkt, wodurch sich der Anlaß zur Vermeidung erneut ergibt. Wenn nun ein Kind, das insgesamt nur wenig in den Spiegel schaut, dennoch eine hohe Anzahl von Vermeidungsevents aufweist, dann muß dies stärker zu Buch schlagen, als wenn die gleiche Zahl bei einer vergleichsweise viel längerem Gesamt-Blickdauer auftritt. Um diesem Faktor Rechnung zu tragen, wurde die Anzahl der Vermeidungsevents zur Gesamt-Blickdauer in Beziehung gesetzt. Hier ergab sich prinzipiell dasselbe Bild wie beim Vergleich der Events allein, nur daß jetzt die charakteristischen Unterschiede zwischen den Gruppen sehr viel präganter hervortreten (Abb. 31). "Erkenner" vermeiden durchschnittlich 3.79 Mal pro Minute, "Nicht-Erkenner" 1.19 Mal/Min. und "Übergänger" 7.6 Mal/Min. Die "Übergänger" unterscheiden sich hier statistisch nicht nur von den "Nicht-Erkennern" ( $U=3.22$ ,  $p<.01$ ) sondern auch von den "Erkennern" ( $U=2.55$ ,  $p<.05$ ). Der Unterschied zwischen "Erkennern" und "Nicht-Erkennern" ist weiterhin nicht signifikant ( $U=1.32$ ).

Ein weiterer interessanter Unterschied zwischen den drei Gruppen zeigt sich in der Äußerung von *Verlegenheit*. Da es sich dabei um ein "weiches", nur schwer objektivierbares Merkmal handelt, wurde es nicht zur Operationalisierung der Gruppeneinteilung herangezogen. Der Begriff "Verlegenheit" umfaßt die beiden Kategorien "*Kurze Seitenblicke in den Spiegel*" und "*Koketterie*" (Schräg geneigter Kopf und leichtes Lächeln).

Verlegenheit tritt in allen drei Gruppen auf, aber in unterschiedlicher Häufung. Sie ist bei den "Nicht-Erkennern" am geringsten ausgeprägt (pro Kind höchstens 1 Event), bei den "Übergängern" etwas stärker (höchstens 3 Events). Bei den "Erkennern" dagegen tritt sie in erhöhtem Maße (bis zu 8 Events) auf, allerdings auch nicht bei allen Kindern dieser Gruppe.

Die Signifikanzprüfung fiel negativ aus; zwischen "Erkennern" und "Nicht-Erkennern" zeichnet sich allenfalls ein tendentieller Unterschied ab ( $U=2.35$ , n.s.).

Wenn man jedoch die "fleckpositiven Übergänger" zu den "Erkennern" hinzunimmt und diese Gruppe aller Fleckpositiven nun mit den "Nicht-Erkennern" vergleicht (Abb. 32), so erreicht der Unterschied die Signifikanzgrenze ( $U=2.45$ ,  $p<.05$ ). Kein signifikanter Unterschied besteht dage-

gen zwischen allen Fleckpositiven und den "flecknegativen Übergängern" ( $U=1.01$ , n.s.).

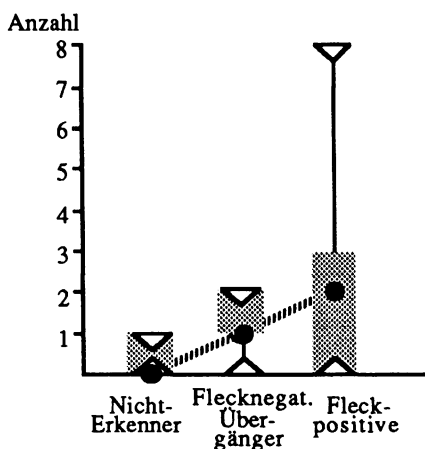


Abb. 32 Verlegenheit

Nimmt man das Merkmal "*Koketterie*" allein, so tritt dieses bei insgesamt nur 11 Kindern auf; 9 davon sind "Erkenner" und zwei "Übergänger", einer davon fleckpositiv.

#### 9.3.4 RELIABILITÄT

Eine Reliabilitätsprüfung durch einen zweiten Beurteiler ergab in Bezug auf die Flecklokalisation eine Übereinstimmung von .94. Es wurden zwei Kinder zusätzlich als Erkenner eingestuft. Für die endgültige Auswertung und den Vergleich mit den Empathieergebnissen war die Beurteilung der ersten Auswerterin verbindlich.

Eine Kontrolle der Feinanalyse zur Operationalisierung der Dreiteilung steht noch aus. Ein intuitives Kontrollrating der Klassifikation nach den Kriterien "Erkenner", "Nicht-Erkenner" sowie "fleckpositiver Übergänger" (aufgrund des Eindrucks der Unsicherheit bei der Flecklokalisation und im Umgang mit dem eigenen Spiegelbild) und "flecknegativer Übergänger" (aufgrund des Eindrucks starker Vermeidung) ergab eine Übereinstimmung von .94.

### 9.3.5 ALTER UND GESCHLECHT

Alter und positive Flecklokalisation bzw. qualifizierte Namensnennung korrelieren bei beiden Geschlechtern ( $r=.63$ ,  $p<.001$ ), bei den Jungen ( $r=.71$ ,  $p=.002$ ) in etwas stärkerem Maß als bei den Mädchen ( $r=.57$ ,  $p=.010$ ). Hierbei ist zu beachten, daß die Dreiteilung in "Erkenner", "Übergänger", "Nicht-Erkenner"

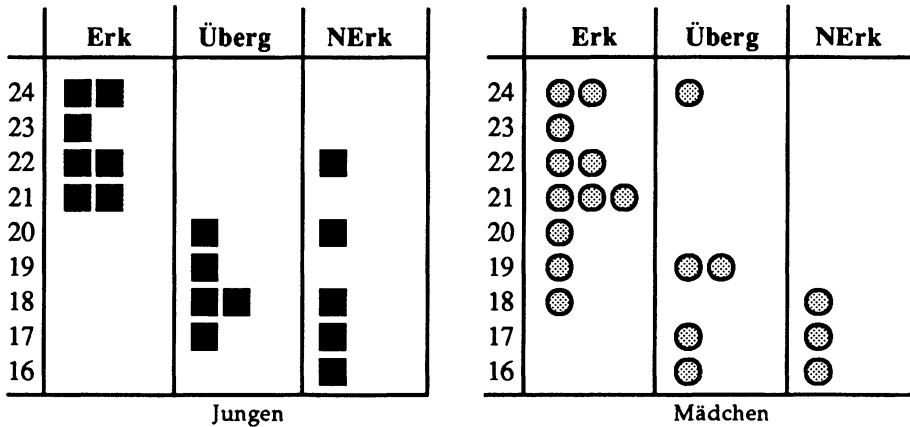


Abb. 33: Alter in Monaten (Ordinate) und Selbsterkennen (Erkenner, Übergänger, Nichterkenner)

und "Nicht-Erkenner" bei der Berechnung der Korrelation nicht berücksichtigt wurde. Die Rohdaten der Dreiergruppierung sind in Abb. 33 aufgeführt. Es zeigt sich, daß die Verteilung auf die Gruppen "Übergänger" und "Nicht-Erkenner" bei den Jungen weitgehend altersunabhängig ist.

Ferner fällt auf, daß die Mädchen sich etwas früher erkennen als die Jungen: Nach den "harten" Kriterien erkannten sich 13 Mädchen gegenüber 9 Jungen. Der Unterschied ist nicht signifikant.



9.4 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEN ERGEBNISSEN IN EMPATHIE- UND SPIEGELVERSUCH

9.4.1 SELBSTERKENNEN UND EMPATHIE

Abb. 34 faßt die Ergebnisse der beiden Teiluntersuchungen zusammen. Die vier Empathiegruppen sind vertikal, die drei Gruppen im Spiegelverhal-

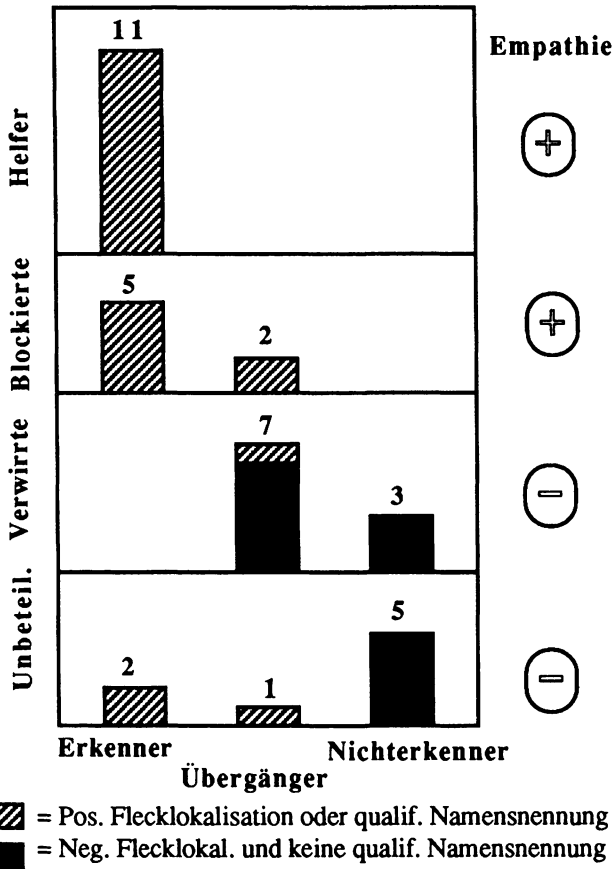


Abb. 34: Zusammenhang der Ergebnisse im Spiegel- und Empathieversuch

ten horizontal angeordnet. Die unterschiedliche Schraffur läßt unabhängig davon erkennen, wie sich die Zuordnung des Spiegelverhaltens ver-

teilt, wenn man nur die "harten" Kriterien der positiven Flecklokalisation bzw. der qualifizierten Namensnennung berücksichtigt.

Am wichtigsten ist der Befund, daß keiner der "Nicht-Erkennen" empathisch reagierte. Alle als empathisch eingestuften Kinder ("Helfer" und "Blockierte") erkennen sich nach den "harten" Kriterien, während bei der überwiegenden Zahl der Nichtempathischen ("Verwirrte" und "Unbeteiligte") diese Kriterien nicht erfüllt sind. Der Zusammenhang zwischen Selbsterkennen nach den "harten" Kriterien und der Zweiteilung empathisch vs. nicht-empathisch ist hochsignifikant ( $r=.80$ ,  $p<.001$ ).

Wenn man die Geschlechter getrennt betrachtet, so beträgt die Korrelation für die Mädchen  $r=.89$ ,  $p<.001$ , für die Jungen  $r=.70$ ,  $p=.002$ .

Ein interessantes Teilergebnis ist die Häufung der "Verwirrten" unter den "Übergängern" ( $r=.58$ ,  $p<.001$ ).

#### 9.4.2 SELBSTERKENNEN, EMPATHIE UND ALTER

Sowohl Selbsterkennen (nach den "harten" Kriterien) als auch die Dimension empathisch vs nicht-empathisch sind positiv mit dem Alter korreliert (Spiegel-Alter:  $r=.63$ ,  $p<.001$ ; Empathie-Alter:  $r=.59$ ,  $p<.001$ ). Der Zusammenhang zwischen Selbsterkennen und Empathie bleibt aber auch dann erhalten, wenn man das Alter auspartialisiert ( $r=.68$ ,  $p<.001$ ). Be-

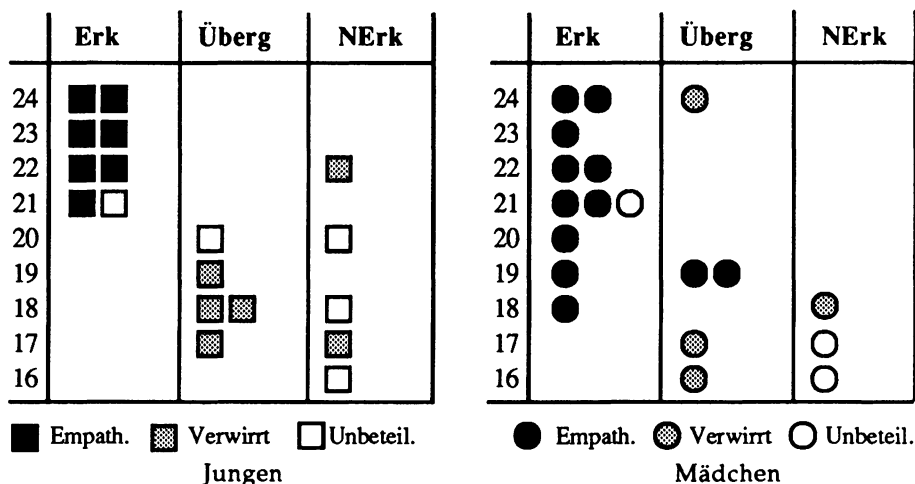


Abb 35: Zusammenhang zwischen dem Alter in Monaten (Ordinate) und dem Verhalten im Empathie- und Spiegelversuch

handelt man die beiden Geschlechter allerdings getrennt, so ist die Altersunabhängigkeit der Korrelation beider Variablen nur bei den Mädchen signifikant (Mädchen  $r=.85$ ,  $p<.001$ ; Jungen  $r=.35$ , n.s.).

Dieser Geschlechtsunterschied sollte indessen nicht überbewertet werden. Wenn man dazu die Verteilung der Rohwerte betrachtet (Abb. 35), so gewinnt man den Eindruck, daß er ein technisches Artefakt darstellt, bedingt durch einen leichten (statistisch allerdings nicht zu sichernden) Entwicklungsrückstand der Jungen. Hätte man bei diesen etwa die Altersspanne von 18 bis 26 Monaten untersucht, so ist gut möglich, daß die Altersunabhängigkeit hier ähnlich wie bei den Mädchen ausgefallen wäre.

Der eben erwogene Entwicklungsvorsprung der Mädchen wäre übrigens auch ein ausreichender Grund dafür, daß sie tendentiell empathischer abgeschnitten als die Jungen. Unsere Befunde lassen sich also nicht als Beleg für einen geschlechtstypischen Unterschied in der Empathiefähigkeit heranziehen, so wie er sich in einer Reihe von anderen Untersuchungen tatsächlich abzuzeichnen scheint (HOFFMAN, 1977a).

## 10. DIE ENTWICKLUNG DES SELBSTERKENNENS IM SPIEGEL

Die Ergebnisse des Spiegelexperimentes legen die Annahme nahe, daß sich in der Dreiteilung ein Entwicklungsverlauf abzeichnet, der von den "Nichterkennen" über die "Übergänger" zu den "Erkennen" führt. Überdies ergab sich eine interessante Affinität der Spiegel-"Übergänger" zu einem ganz bestimmten Verhaltenstypus im Empathieexperiment, nämlich zu dem der "Verwirrten". Diese waren zwar einerseits von der Trauersituation gefangen, wirkten aber andererseits mit ihrer abwartenden Haltung doch nicht betroffen genug, um empathisch genannt werden zu können. Wenn sie sich nun gleichzeitig als "Übergänger" tatsächlich in einem unmittelbaren Vorstadium des Erkennens befinden sollten, so liegt der Schluß nahe, daß dadurch auch ihr Verhalten im Empathieversuch beeinflusst wurde. Um diese Frage zu klären, müssen wir auf die Entwicklung des Selbsterkennens genauer eingehen. Dabei sollen zunächst die Ergebnisse anderer Untersuchungen sowie der Stand der Theoriebildung dargestellt werden, um dann die eigenen Befunde in diesem Bezugsrahmen zu diskutieren.

### 10.1 STAND DER FORSCHUNG ZUR ENTWICKLUNG DES SELBSTERKENNENS

#### 10.1.1 EMPIRISCHE BEFUNDE

Befunde zum Selbsterkennen bei Kleinkindern unter Verwendung des Rougetests wurden bereits in § 7.3.1 soweit dargestellt, wie sie für die Gestaltung unseres Versuchsdesigns relevant waren. Hier sollen nun weitere Phänomene zur Sprache kommen, die sich im kindlichen Verhalten vor dem Spiegel in den ersten beiden Lebensjahren aufweisen lassen.

Bei Sichtung der einschlägigen Literatur zeigt sich, daß verschiedene Autoren ähnliche Phänomene beschreiben, wobei häufig schwer zu entscheiden ist, ob gleichlautende Bezeichnungen auch das Gleiche bedeuten bzw. ob Konstrukte in vergleichbarer Weise operationalisiert wurden. Wenig Übereinstimmung findet sich in den verschiedenen Publikationen auch zu der Frage, wie einzelne Verhaltensphänomene zu interpretieren sind, insbesondere hinsichtlich ihrer Beziehung zum Selbsterkennen. Als

besonderen Mangel empfindet man, daß nur in Ausnahmefällen angegeben wird, ob bzw. in welchem Ausmaß die beschriebenen Verhaltensweisen mit den Ergebnissen im Rougetest korrelieren. Dies wäre ja von besonderem Interesse für den Versuch, über die Flecklokalisation hinaus weitere Indizien für das Selbsterkennen ausfindig zu machen. Es werden vielmehr immer nur Alterskorrelationen für die einzelnen Merkmale angegeben, wobei die Altersangaben meist Spielräume von mehreren Monaten zulassen und überdies noch bei verschiedenen Autoren erheblich variieren können.

Ein Konsens zeichnet sich aber doch soweit ab, daß die nachfolgende Beschreibung des Spiegelverhaltens in den beiden ersten Lebensjahren gerechtfertigt erscheint.

#### 10.1.1.1 Erstes Lebensjahr

Zwischen 6 und 8 Monaten *steigert* das Kind *seine Aktivität* beim Anblick seines Spiegelbildes, und diese Tendenz nimmt bis zum 12. Monat hin noch zu (PAPOUSEK & PAPOUSEK, 1977; LEWIS & BROOKS-GUNN, 1979; BERTENTHAL & FISCHER, 1974). Das Verhalten läßt sich als Freude am eigenen Bewirken von Bewegungskontingenzen interpretieren. Es kann im Zusammenhang mit der allgemeinen kognitiven Entwicklung wohl als Äußerungsform einer sekundären Zirkularreaktion (PIAGET, 1975) gesehen werden und ist deshalb für das Kind so attraktiv, weil sich der interessante Effekt im Falle der wahrgenommenen Eigenbewegung besonders zuverlässig herbeiführen läßt. Die dabei auftretende Steigerung der Aktivität ist als Ergebnis einer positiven Rückwirkung zu verstehen, das Verhalten schaukelt sich dabei auf.

In der zweiten Hälfte des 1. Lebensjahres ist auch erstmals das sog. *Playmateverhalten* (DIXON, 1957; AMSTERDAM, 1972; SCHULMAN & KAPLOWITZ, 1977; ZAZZO, 1979) zu beobachten: Die Kinder lächeln mit dem Spiegelbild, küssen oder berühren es, bieten ihm etwas an, spielen Guckguck-Da - so, als handelte es sich um einen Spielpartner. AMSTERDAM rechnet zum Playmateverhalten auch das Klopfen oder Schlagen auf die Spiegelfläche, das allerdings nur schwer vom Herstellen von Bewegungskontingenzen zu unterscheiden ist. ZAZZO (1979) berichtet, daß eineiige Zwillinge bis zur Vollendung des ersten Lebensjahres ihr eigenes Spiegelbild nicht anders behandeln als den Zwillingspartner, wenn man ihnen diesen hinter einer Glaswand zeigt. Playmateverhalten tritt, mit rückläufiger Tendenz, auch im 2. Lebensjahr noch auf. AMSTERDAM (1972) behauptet, es nach dem Alter von 18 Monaten nicht mehr beobachtet zu haben, andere Autoren widersprechen dem (LEWIS & BROOKS-GUNN, 1979). Bei älteren Kindern, insbesondere, wenn sie sich schon selbst erkennen, ist es schwer, zu entscheiden, ob ihre Aktivität vor dem Spiegel wirklich auf einen Anderen zielt oder bereits auf das eigene Selbst bezogen ist, mit dem man ja im Spiegel ebenfalls sozial interagieren kann.

Ab 12 bis 14 Monaten kann das Kind einen *Gegenstand*, der hinter ihm im Spiegel auftaucht, *richtig lokalisieren* (BERTENTHAL & FISCHER, 1978). Es ist jetzt also in der Lage, der Reflexionscharakteristik des Spiegels Rechnung zu tragen und die räumliche Verlagerung der im Spiegel gesehenen Objekte richtig zu kompensieren. Allerdings stellt, wie ZAZZO (1979) zeigen konnte, der virtuelle Charakter der Spiegelung noch über Jahre hinweg ein Problem dar; auch 3- bis 4-jährige versuchen noch, in den Spiegel hineinzugehen oder etwas in ihm Wahrgenommenes hinter ihm zu suchen. Kinder ohne Erfahrung im Umgang mit Spiegeln können Objekte, die sie im Spiegel wahrnehmen, erst dann richtig lokalisieren, wenn sie sich auch selbst erkennen (PRIEL & DESCHONEN, 1986).

#### 10.1.1.2 Vermeidung und Befangenheit im zweiten Lebensjahr

Bereits von PREYER (1893) und DIXON (1957), aber auch von fast allen Autoren danach, wird das Auftreten von *scheuem*, *gehemmtem*, *verlegenem* und *vermeidendem Verhalten* im zweiten Lebensjahr beschrieben, wobei das Ausmaß an definitorischen Widersprüchen und fehlender Präzisierung in Bezug auf diesen Phänomenbereich besonders gravierend ist.

AMSTERDAM (1971) unterscheidet *Vermeidungsverhalten* ("avoidance reactions") ab 13 Monaten von *Befangenheit* ("self-consciousness"), die zwischen 15 und 24 Monaten zu beobachten sei und zu der sie auch *Selbstbewunderung* zählt. SCHULMAN & KAPLOWITZ (1977), die das gleiche Kodierungssystem benutzten, bestätigten die AMSTERDAMSchen Befunde.

Während Vermeidung einer Vorphase des Selbsterkennens zugewiesen wird, herrscht in Bezug auf die Einordnung der Befangenheit keine Übereinstimmung. SCHULMAN & KAPLOWITZ werten sie als Indiz für Selbsterkennen. AMSTERDAM bezieht in dieser Frage keine klare Stellung, scheint aber eher dazu zu neigen, sie einer Vorphase zuzuordnen. Das dürfte damit zusammenhängen, daß sie den Begriff definitorisch sehr weit faßt, wie in § 10.3 noch genauer zu erörtern sein wird.

Ein mit AMSTERDAMS Vermeidung zumindest teilweise vergleichbares Phänomen könnte ZAZZO (1979) im Sinn haben, wenn er von "*perplexité*" spricht. Er bezeichnet damit zwei Verhaltensweisen, die nach seinen Befunden zwischen dem 16. und 26. Monat auftreten: einmal eine Bewegungslosigkeit, wie wenn das Kind von seinem Spiegelbild fasziniert wäre, und zum anderen, mit dem Alter zunehmend, das Vermeiden.

LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) berichten, daß sie "*silly or coy*" behavior ebenso wie Grimassieren mit steigender Tendenz im 2. Lebensjahr registriert hätten. "*Silly or coy*" ist eine der wenigen Kategorien, über deren Korrelation zur Flecklokalisierung die Autoren eine Angabe machen; diese Verhaltensweisen seien tendentiell häufiger bei Kindern zu beobachten gewesen, die bereits den Fleck lokalisierten. Daß auch Vermeidung auf-

getreten sei, wird dagegen von diesen Autoren ausdrücklich verneint, sie nehmen vielmehr an, daß das Interesse an der Kontingenz des eigenen Spiegelbildes im zweiten Lebensjahr ständig anwächst.

PRIEL (1985) hat vermeidendes Verhalten teilweise schon bei 8-monatigen Nomadenkindern beobachtet, die vorher noch keine Erfahrung mit Spiegeln hatten. Bei der mit dem Spiegel vertrauten Vergleichsgruppe dagegen trat es erst mit 15 Monaten auf. Bei beiden Gruppen erreichte es seinen Höhepunkt zwischen 18 und 21 Monaten.

#### 10.1.1.3 Erstes Selbsterkennen im zweiten Lebensjahr

Ab 15 Monaten wird in Einzelfällen die *Fleckmarkierung* beim Rougetest richtig lokalisiert, zwischen 21 und 24 Monaten ist dies bei den meisten Kindern der Fall. Im Einzelnen schwanken aber die Angaben darüber, wann die Flecklokalisierung gehäuft eintritt. Das hängt wahrscheinlich mit methodischen Besonderheiten zusammen. So forderten LEWIS & BROOKS-GUNN z.B. sehr strikt, daß an die Nase gegriffen oder auf sie gezeigt wird; andere Berührungen des Gesichtes dagegen galten nicht als Flecklokalisierung. In unserer Untersuchung, bei der der Fleck ja asymmetrisch an der Wange angebracht war, wurde auch noch eine seitenverkehrte Berührung des Gesichts positiv bewertet, sofern aus dem Kontext genügend klar hervorging, daß das Kind eigentlich nach dem Fleck greifen wollte. Auch AMSTERDAMS Angaben, daß erst 65% der 20- bis 24-monatigen den Rougefleck lokalisierten, könnte versuchsbedingt sein: Die Kinder wurden bei Versuchsbeginn sofort markiert, hatten somit keine Möglichkeit, sich vorher erst einmal in unmarkiertem Zustand zu sehen. Es ist also denkbar, daß der Prozentsatz ihrer Versuchskinder, die sich bereits zwischen 15 und 18 Monaten erkannten, höher liegt.

Etwas später, mit durchschnittlich 20 bis 24 Monaten, also im Allgemeinen zeitlich verzögert gegenüber der Flecklokalisierung im Rougetest, wird das Spiegelbild mit dem *eigenen Namen* bzw. mit "*Ich*" bezeichnet. Ferner können jetzt eigene *Fotos erkannt* werden, sowie nicht-zeitsynchrone *Videoaufnahmen*.

### 10.2 THEORIEN ZUR ENTWICKLUNG DES SELBSTERKENNENS

Die wenigen Theorien über die Entwicklung des Selbsterkennens stehen in engem Zusammenhang mit der Vorstellung, die sich die Autoren von der Ausbildung eines Selbstkonzeptes machen. Wird diese als kontinuierlicher Prozeß gesehen, so wird auch für das Selbsterkennen ein gleitender Entwicklungsverlauf postuliert. Dies trifft hauptsächlich für die Arbeiten

von LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) und von BERTENTHAL & FISCHER (1978) zu, die nachfolgend als erstes referiert werden sollen. Überlegungen zur Entwicklung des Selbsterkennens, wie sie AMSTERDAM (1972) und ZAZZO (1979) anstellen, kommen unseren eigenen Vorstellungen näher und werden daher anschließend im Zusammenhang mit unseren Ergebnissen behandelt.

#### 10.2.1 ENTWICKLUNG DES SELBSTERKENNES NACH LEWIS & BROOKS-GUNN

Entsprechend ihrer Auffassung, daß das Kind bereits mit 9 Monaten die Ich-Andere-Unterscheidung treffen kann und über ein permanentes Selbst verfügt (s. § 4.4), nehmen LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) an, daß es zu diesem Zeitpunkt auch zu erstem Selbsterkennen fähig sei. Nach ihrer Meinung beruht dieses Erkennen auf der Kontingenz des eigenen propriozeptiven Bewegungseindrucks mit dem visuell wahrgenommenen Spiegelbild, wie sie vor allem in Form rhythmischer Selbstnachahmungen vor dem Spiegel erfahren wird. Die Flecklokalisation in einem späteren Altersabschnitt sei dann ein weiterer Fortschritt des Selbsterkennens, bei dem die Kontingenz zwar immer noch eine entscheidende Rolle spiele, nun aber auch Merkmale der äußeren Erscheinung mit berücksichtigt würden. Schließlich sei zu einem noch späteren Zeitpunkt Selbsterkennen auch unabhängig von Kontingenzerfahrung möglich, z.B. aufgrund von Photographien. Die Autoren gehen sogar soweit, ein kontingenzunabhängiges Selbsterkennen bereits zunehmend ab dem 12. Monat zu postulieren. Als Beleg hierfür geben sie einen Befund an, den sie allerdings später selbst nicht replizieren konnten: Kinder sollen sich demnach bevorzugt durch Videoaufnahmen eigenen nicht-kontingenten Verhaltens zur Nachahmung aktivieren lassen, nicht aber durch Aufnahmen von fremden Kindern. Daraus läßt sich nach Meinung der Autoren der folgende Schluß ziehen (LEWIS & BROOKS, 1979a, S. 168):

"Unsere Daten, insbesondere jene des differentiellen Nachahmens, bestätigen unseren früheren Befund, daß Kleinkinder noch vor dem Alter von 12 Monaten bereits Anzeichen dafür liefern, daß sie sich selbst wiedererkennen."

Inwiefern bevorzugte Selbstimitation, sei es unter kontingenten oder nicht-kontingenten Bedingungen, allerdings ein Indiz für Selbsterkennen darstellen soll, wird nicht richtig schlüssig. Eine weniger anspruchsvolle Erklärung bietet sich nämlich an, wenn man dieses Phänomen auf dem Hintergrund der PIAGETSchen Theorie zur Entwicklung von Imitation betrachtet (PIAGET, 1969). Er leitet diese in überzeugender Weise von den Zirkularreaktionen ab. In der Selbstimitation sieht er die erste und einfachste Form der Imitation überhaupt. Durch den Anblick der eigenen Bewegung



oder einer Fremdbewegung, die der eigenen sehr ähnelt, wird das zugehörige Bewegungsleitbild angeregt, das bereits ausgebildet ist; der Kreisprozeß wird also vom optischen Feedback her "angekurbelt". Bei Fremdnachahmung muß erst durch wiederholte Akkommodation bestehender Leitbilder ein neues Leitbild ausgebildet werden, bis schließlich das Modell richtig getroffen ist; es handelt sich also um einen aufwendigeren Prozeß. Daraus ergibt sich ganz automatisch, daß eigene Bewegungen leichter und deshalb häufiger nachgeahmt werden als fremde. Dies mag so wirken, als habe sich das Kind an der eigenen Bewegung erkannt, mit Selbsterkennen im eigentlichen Sinn hat dies aber nichts zu tun; das Erlebnis trägt allenfalls zu einer Steigerung des Selbstempfindens bei (vgl. § 4.3).

Die Theorie zur Entwicklung des Selbsterkennens von LEWIS & BROOKS-GUNN hat in der Literatur große Resonanz gefunden (vgl. z.B. HARTER, 1983; DAMON & HART, 1982). Dabei wird nicht zur Kenntnis genommen, daß die Autoren in einer späteren Publikation (BROOKS-GUNN & LEWIS, 1984) offensichtlich selbst von der ursprünglichen Theorie abgerückt sind. Hier ist nämlich nicht mehr von Ich-Andere-Unterscheidung bei 9 Monate alten Kindern die Rede und auch nicht von Selbsterkennen in diesem Alter. Beides wird jetzt nur noch im Zusammenhang mit positiver Flecklokalisation gesehen, erstmals also zwischen 15 und 18 Monaten. Die Autoren beharren jedoch darauf, daß "self recognition does not occur suddenly but develops gradually". Allerdings: "How the self emerges is an unresolved issue".

#### 10.2.2 ENTWICKLUNG DES SELBSTERKENNENS NACH BERTENTHAL & FISCHER

BERTENTHAL & FISCHER (1977) vertreten ebenfalls eine Theorie der kontinuierlichen Entwicklung des Selbsterkennens. Mit dem Hinweis, andere Autoren würden eine ziemlich diffuse Definition von "Selbst" geben, wird eine solche gar nicht erst versucht. Die Autoren postulieren vielmehr eine Vielfalt von Formen des Selbsterkennens, die in einer Reihe von Stadien während der ersten beiden Lebensjahre auftreten sollen und zu deren Diagnose bestimmte Testaufgaben vorgeschlagen werden. Aufgrund ihrer Stadientheorie, so behaupten die Autoren, erübrige sich die Diskussion, welches denn nun das eigentliche Selbsterkennen sei und wann es auftrete; es genüge vielmehr anzugeben, in welchem Stadium des Selbsterkennens das Kind sich gemäß des von ihnen entwickelten Tests befinde.

Kritisch ist zu diesem Vorgehen folgendes anzumerken. Eine Unterscheidung zwischen (unreflektiert angetroffener) Selbstempfindung und (in der Phantasie vergegenwärtigter) Selbstrepräsentation im Sinne von § 4.3 wird nicht getroffen und die Notwendigkeit hierzu auch nicht gesehen. Die Aufgaben, in denen die Stadien des Selbsterkennens geprüft werden

sollen, stellen graduell schwierigere Probleme dar, bei denen es darum geht, Objekte im Spiegel richtig zu lokalisieren. So wird z.B. die erste Stufe des Selbsterkennens danach bestimmt, ob das Kind sein Spiegelbild berührt. Das sagt aber nichts anderes aus, als daß es nach etwas Bewegtem greifen kann; welchen Bezug dies zum Selbsterkennen haben soll, ist schwer einsichtig. Zusätzliche Objekte, die im Spiegel erscheinen, einschließlich dann des Rougeflecks auf der Nase, komplizieren zunehmend die Lokalisationsaufgaben. Letztlich reduzieren die Autoren das Problem des Selbsterkennens auf die Ausbildung von Kompetenzen in der richtigen Koordination eigener kinästhetisch rückgemeldeter und gesehener Bewegungen in Bezug auf den realen Raum, den Spiegelraum und Objekte, die im Spiegel sichtbar werden. Die Theorie läuft darauf hinaus, daß die richtige Lokalisation des im Spiegel gesehenen eigenen Körpers einschließlich des Rougeflecks nichts anderes ist als ein besonders komplizierter Sonderfall der richtigen Lokalisation von im Spiegel erscheinenden Objekten.

Was man von dem Stellenwert solcher Lokalisationsleistungen in Bezug auf das Selbsterkennen zu halten hat, macht ein Experiment deutlich, daß SKINNER (EPSTEIN et al., 1980) als Reaktion auf GALLUPS Schimpansenversuche durchführte. Er dressierte Tauben darauf, sich auf einen blauen Fleck an der Brust zu picken - für ihn der Beweis, daß auch sie über ein "Selbstkonzept" verfügen! Nun sind aber vergleichbare Dressurversuche mit Makaken und Pavianen erfolglos geblieben, obwohl letztere zweifelsohne kognitiv den Tauben weit überlegen sind (BENHAR et al., 1975). Das zeigt sich unter anderem darin, daß sie keine Schwierigkeiten haben, auch ohne Dressur Gegenstände mit Hilfe von Spiegeln richtig zu lokalisieren. Aber noch so große Übung im Umgang mit diesen bringt sie nicht dazu, den Flecktest erfolgreich zu bestehen. Das SKINNERSche Experiment beweist also allenfalls die bessere Dressierbarkeit von Tauben, aber nicht ihre Fähigkeit zur Selbstrepräsentation. Wenn diese nämlich gegeben ist, so *erübrigt sich der Dressuraufwand* und man erkennt sich sozusagen auf Anhieb.

Dies zeigen insbesondere Untersuchungen an Kindern, die kulturell bedingt ohne Spiegel aufgewachsen sind. Sie erkennen sich im gleichen Altersabschnitt wie spiegelerfahrene Kinder (PRIEL & DeSCHONEN, 1986). Dabei bedarf es, wie bei den Schimpansen auch, nur ganz kurzer Zeit des Umgangs mit dem Spiegel, um die Kontingenz der gespürten Bewegung und des gesehenen Bildes richtig zu interpretieren und sich daran zu erkennen. Die gesamte von BERTENTHAL & FISCHER postulierte Entwicklungssequenz des "Selbsterkennens" muß also gar nicht durchlaufen werden. Überdies wurde die von diesen Autoren als notwendige Voraussetzung der Flecklokalisierung postulierte Leistung, andere gespiegelte Objekte richtig zu lokalisieren, bei den spiegelunerfahrenen Kindern in Umkehrung der geforderten

Stufenabfolge nur von solchen erbracht, die sich bereits erkannten, während Nicht-Erkenner dazu nicht in der Lage waren. Wenn also Erfahrung mit dem Spiegel fehlt, so vermag man das eigene Spiegelbild, sofern man sich selbst erkennt, als Referenzobjekt zu nehmen, von dem aus sich dann auch andere gespiegelte Objekte richtig lokalisieren lassen. Daran zeigt sich besonders deutlich, daß letzteres ganz sicher nicht dem Selbsterkennen vorausgehen muß, zumal es sich um eine Leistung handelt, die von den niederen Affen ebenfalls problemlos erbracht wird, ohne daß sie sich jemals erkennen.

### 10.3 VERGLEICH DER EIGENEN ERGEBNISSE MIT AMSTERDAMS BEFUNDEN

AMSTERDAM (1972) unterscheidet 5 Entwicklungsstadien: (1) Bis 12 Monate überwiegend **Playmate**-Verhalten; (2) gegen das Ende des ersten Lebensjahrs **Neugier** in Bezug auf die Erscheinung des Spiegelbildes; (3) ab 13 Monaten **Vermeidung**; (4) frühestens ab dem 14. Monat, meist aber erst ab 20 Monaten **Befangenheit**; (5) zwischen 20 und 24 Monaten endgültiges **Selbsterkennen**.

Wenn man einen erheblichen Altersspielraum zuläßt, so stimmen die Angaben AMSTERDAMS recht gut mit unseren Befunden überein, wobei die frühen Altersabschnitte, die sie untersuchte, bei uns natürlich entfallen. Allerdings fehlen bei uns Hinweise auf eine so scharfe Phasentrennung, wie AMSTERDAM sie voraussetzen scheint. So trat Playmateverhalten z.B. bei allen unseren Gruppen noch auf (vgl. hierzu auch LEWIS & BROOKS-GUNN 1979). Eine klare Abgrenzung von Einzelstadien anhand sich ausschließender Verhaltensbesonderheiten ließ sich an unserem Material nicht vornehmen.

Einen Vergleich zwischen unserer und AMSTERDAMS Kategorisierung zeigt Abb. 36. Links sind die Oberkategorien AMSTERDAMS, rechts unsere eigenen angeführt; in der Mitte stehen die Einzelverhaltensweisen, durch die sie operationalisiert wurden. Verhaltensweisen, die dort aufgeführt sind, wo die Kästen sich überschneiden, wurden in beiden Untersuchungen registriert; in ihrer Zuordnung zu den Oberkategorien bestehen allerdings Abweichungen.

Dem **Playmate**-Verhalten wurden von AMSTERDAM folgende Verhaltensweisen zugeordnet: *Lächeln, lachen, freundliche Vokalisation, Spiegel berühren und beklopfen*. Wir haben diese Operationalisierung nicht übernommen, weil die Ursachen für diese Verhaltensweisen vielfältig sein

können, aus ihrem Auftreten also nicht eindeutig hervorgeht, ob ein Spiel-partner gemeint ist.

| Amsterdams<br>Operationalisierung |  | Eigene<br>Operationalisierung |                           |
|-----------------------------------|--|-------------------------------|---------------------------|
| Play-<br>mate                     | Lächeln, freundlich vokalisieren<br>Spiegel beklopfen  |                               |                           |
|                                   | Spiegel mit Gesicht berühren<br>Dem Spiegelbild etwas anbieten<br>Ball in den Spiegel werfen<br>Guckguck-Da                                      |                               | Play-<br>mate             |
| Neu-<br>gier                      | Hinter Spiegel schauen<br>Spiegel explorativ betasten<br>neugieriger od. verblüffter Ausdr.<br>Vergleich von Körperbewegung<br>mit Spiegelbild * |                               |                           |
|                                   | Weinen<br>Wegstreben<br>Gesicht verstecken   |                               |                           |
| Vermei-<br>dung                   | Gesicht wegdrehen  |                               | Vermei-<br>dung           |
|                                   | Kopf schnell hin- und herdrehen<br>Abruptes Wegschauen<br>vom Spiegel weggehen   |                               |                           |
| Befan-<br>gen-<br>heit            | Koketterie ("coy")<br>verstohlene Seitenblicke   |                               | Verle-<br>genheit         |
|                                   | Sich bewundernd anschauen  |                               |                           |
|                                   | Herumalbern<br>Grimassieren<br>Vergleich von Körperbewegung<br>mit Spiegelbild *   |                               | Expe-<br>rimen-<br>tieren |

Abb. 35 Kategorienvergleich

Bei den Verhaltensweisen der **Neugier** findet sich eine Überschneidung nur im Merkmal *Vergleich von Körperbewegungen mit dem Spiegelbild*, welches bei uns allerdings zu **Experimentieren** zählt und deshalb in der Abbildung doppelt angeführt und durch einen Stern markiert werden mußte. Die Kategorie *hinter den Spiegel schauen* haben wir auch erhoben, sie ließ sich aber wegen eines methodischen Fehlers bei der Versuchsdurchführung nicht verwerten. Bei der bei uns unter **Playmate**-Verhalten

fallenden Kategorie *um die feste Fläche des Spiegels herumschauen wollen* handelte es sich um den Versuch, den Kopf durch das Spiegelglas zu stecken, um in den Spiegelraum hineinschauen zu können. Die beiden restlichen **Neugier** Kategorien von AMSTERDAM wurden bei uns nicht registriert.

Kompliziert wird der Vergleich, wenn es um die Unterscheidung von **Vermeidung** und **Befangenheit** geht. Wir haben uns zwar bei der Aufstellung unseres Kodierungssystems an AMSTERDAMS Kategorien orientiert, kamen dann aber während der Auswertung dazu, die in Frage stehenden Phänomene durch eine andere Gruppierung der Einzelverhaltensweisen zu operationalisieren. Bei AMSTERDAM zählt zu **Vermeidung**: *Weinen, wegstreben, Gesicht verstecken oder wegdrehen*. Abgesehen von *Gesicht wegdrehen* handelt es sich bei ihren **Vermeidungs**-Kategorien um recht ausgeprägte Reaktionen, wie sie bei unseren "Vermeidern" nur in Einzelfällen auftraten - vielleicht deshalb, weil unsere Versuchskinder nicht, wie bei AMSTERDAM, längere Zeit in einem Laufstall vor dem Spiegel festgehalten wurden.

Zur Kategorie **Befangenheit** zählt AMSTERDAM eine ganze Reihe von Einzelkategorien. Wörtlich führt sie hierzu aus: "Self-consciousness will be used to refer to the affective states of being shy, embarrassed, coy, showing off, which usually are the result of being the focus of attention" (AMSTERDAM & LEVITT, 1980) und beschreibt die einzelnen Verhaltensweisen folgendermaßen: *coy behavior* (verlegenes, kokettes Lächeln), *shy* und *embarrassed* (verstohlen in den Spiegel schauen, abruptes Wegsehen bzw. Weggehen vom Spiegel), *self admiration* (sich im Spiegel von oben bis unten anschauen und dabei entzückt aussehen), *clowning* (angeben, herumalbern, grimassieren).

Bei unserer Operationalisierung verteilen sich diese Einzelkategorien auf *drei* Oberkategorien. Unter **Vermeidung** fallen *abruptes Wegschauen* oder *Weggehen*; hinzu kommt eine spezielle Technik, den Blickkontakt zu vermeiden, indem man den *Kopf schnell hin- und herdreht*.

Zur Operationalisierung unserer Kategorie **Verlegenheit** wurden nur zwei Verhaltensweisen aus AMSTERDAMS Syndrom **Befangenheit** herangezogen, nämlich *Koketterie* (entspricht *coy behavior*) und *kurze seitliche Blicke* (entspricht *verstohlen in den Spiegel schauen*).

*Clowning* (*Herumalbern* und *Grimassieren*) zählt bei uns zum **Experimentieren**. *Sich bewundernd anschauen* schien uns nicht eindeutig genug kodierbar. Die Verhaltensweisen *sich anlächeln* oder *sich anschauen* sind mehrdeutig und fanden sich übrigens gleichmäßig über unsere drei Gruppen verteilt.

Die von AMSTERDAM abweichende Operationalisierung war das Resultat der Bemühungen, unsere intuitive Gruppeneinteilung zu objektivieren. Sie läßt auch die Beziehung der einzelnen Kategorien zur Flecklokalisation deutlicher hervortreten. Während besonders starke **Vermei-**

ung ein Merkmal ist, das bei den "Übergängern" deutlich gegenüber den "Nicht-Erkennern" dominiert, um dann bei den "Erkennern" eine rückläufige Tendenz aufzuweisen (vgl. Abb. 30 und 31, S. 123), nimmt **Verlegenheit** stetig zu und erreicht das Maximum bei Kindern mit positiver Flecklokalisierung ("positive Übergänger" und "Erkenner", vgl. Abb. 32, S. 125). Bei **Experimentieren** (Abb. 29, S. 122) schließlich deutet sich eine U-förmige Charakteristik an. Dieses Merkmal fehlt weitgehend bei den "Übergängern" und dominiert bei den "Erkennern". Vereinzelt findet es sich aber auch bei "Nicht-Erkennern" und könnte hier mit AMSTERDAMS *Vergleich von Körperbewegungen mit dem Spiegelbild* übereinstimmen, das sie bei 12-monatigen beschreibt und daher unter der relativ früh angesetzten Neugier-Phase führt.

Verhaltensweisen, die bei AMSTERDAM in der einzigen Kategorie **Befangenheit** zusammengefaßt sind, charakterisieren bei uns somit verschiedene Stadien des Selbsterkennens. AMSTERDAMS Problem, den Stellenwert dieser Kategorie in Bezug auf das Selbsterkennen eindeutig zu bestimmen, dürfte also in erster Linie damit zusammenhängen, daß sie sie zu weit faßt, sodaß deren Beziehung zum Selbsterkennen nicht mehr deutlich wird. Ähnlich erlaubt die Kategorie **Vermeidung** bei ihr auch keine Abgrenzung gegenüber allen Formen von Gehemmtheit, Unsicherheit und Ängstlichkeit angesichts einer unvertrauten Situation oder Person, die natürlich schon bei jüngeren Kindern auftreten können. Der Versuch, unsere Daten nach AMSTERDAMS Kriterien für **Vermeidung** und **Befangenheit** zu operationalisieren, ergab denn auch keinen Unterschied zwischen den "Erkennern" und den "Übergängern". Das war der Grund für den Entschluß, die Kategorien **Vermeidung**, **Verlegenheit** und **Experimentieren** anders zu operationalisieren und sehr viel enger zu fassen.

#### 10.4 KRITERIEN FÜR SELBSTERKENNEN

Wenn man die vorangehend zusammengestellten Befunde und Überlegungen kritisch würdigt, so herrscht doch der Eindruck vor, daß eine Leistung, die die Bezeichnung Selbsterkennen verdient, nicht wesentlich vor dem Alter auftritt, in dem der Rougetest bestanden wird, und daß diese Leistung ferner nicht durch allmähliche Akkumulation von Lernerfahrungen möglich wird, sondern zugleich mit der beginnenden Vorstellungstätigkeit im Zuge eines Reifungsschubes einsetzt (vgl. § 5.3.1). Vor Erreichung dieses Alters erkennt das Kind sich selbst noch nicht; es benutzt den Spiegel entweder als lustiges Spielzeug zum Erzeugen von Kontingenzerlebnissen oder als interessantes Explorationsobjekt, und schließlich kann es das menschliche We-

sen, das ihm im Spiegelbild begegnet, auch als eine Art Spielpartner sehen, mit dem es mehr oder weniger freundlich interagiert.

Das heißt allerdings nicht, daß im Rahmen unserer Problemstellung alle Detailspekte am Spiegelverhalten außer der Lokalisation des Rougeflecks am besten ganz beiseite zu lassen wären. Zumindest einige von ihnen könnten immerhin Indizien darstellen, die den Reifungsprozess des Selbsterkennens ebenfalls begleiten oder ihm auch unmittelbar vorauslaufen und daher geeignet sind, die doch recht grobschlächtige Methode der Flecklokalisierung durch sensiblere psychologische Maße zu ergänzen. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Kategorien "Vermeidung", "Verlegenheit" und "Experimentieren". Sie sollen deshalb im Folgenden eingehender diskutiert werden.

#### 10.4.1 VERLEGENHEIT

Wenn man nach dem psychologischen Gehalt von Vermeidung und Verlegenheit fragt, so erschließt sich dieser bei letzterer vergleichsweise leichter als bei der ersten. Bei Verlegenheit handelt es sich ganz im Sinne der AMSTERDAMSchen Definition von self-consciousness (§ 10.3) um eine emotionale Reaktion, die sich einstellt, wenn man *im Zentrum der Aufmerksamkeit* steht. Hier bedarf es nun aber gegenüber der Aussage AMSTERDAMS einer Präzisierung. Die Beachtung durch andere vermag nämlich erst dann Verlegenheit hervorzurufen, wenn man sich der eigenen Außenseite bewußt ist und realisiert, daß diese zum Gegenstand der Betrachtung werden kann. Verlegenheit wäre demgemäß eine Reaktion, die überhaupt erst auftreten kann, wenn ein Selbstkonzept ausgebildet ist. In der biblischen Aussage "Und sie erkannten, daß sie nackt waren, und schämten sich sehr" wird die Bezugnahme auf das Bewußtwerden der eigenen Außenseite deutlich. Wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt, so kommt es zu Fehleinschätzungen, wie beispielsweise bei IZARD (1980) und TOMKINS (1962), die bereits die Fremdenreaktion des 8-Monatigen als erstes Indiz für "Verlegenheit" werten. Tatsächlich reagiert das Baby, welches auf die Blicke einer Fremdperson hin die Augen abwendet, aber nicht verlegen, sondern versucht auf diese Weise nur, sich einem allzu hohen Ausmaß erregender und ängstigender Reize zu entziehen.

Sozialpsychologisch gesehen bedeutet "im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen", daß man "Ansehen" genießt und eine hervorragende Stellung einnimmt, so wie sie dem Ranghohen zukommt, auf den alle Blicke gerichtet sind (BISCHOF-KÖHLER, 1985). Wenn das Kind also vor dem Spiegel positioniert, dann ist es sich selbst gleichsam Publikum und genießt diesen Zustand, es wird sich seiner selbst bewußt als jemand, auf dem die Blicke an-

derer bewundernd ruhen können. Motivational betrachtet ist dies ein erstrebenswerter Zustand. Nun ist aber Verlegenheit ein Gefühl mit ambivalenter Tönung; in die Beachtung, die man genießt, mischt sich so etwas wie Scham. Motivational äußert sich das darin, daß man sich eigentlich gleichzeitig verbergen möchte. Deshalb das leichte Senken des Kopfes, der seitliche Blick und das halbe Lächeln, die für die Verlegenheitsreaktion kennzeichnend sind. Die Ursache hierfür könnte in der Tat darin liegen, daß man sich entblößt fühlt, weil einem bewußt wird, daß an der Außenseite eigene Intentionen und Gefühle für andere sichtbar werden. So berichten MAHLER et al. (1975), daß Kinder in diesem Alter erstmals versuchen, ihr Weinen - also ihren Emotionsausdruck - zu unterdrücken.

Es gibt nun aber noch einen zweiten und vielleicht gewichtigeren Grund für die Abwehr der Aufmerksamkeitszuwendung in der Verlegenheitsreaktion. "Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit" zu stehen bedeutet nicht unbedingt nur, daß man Bewunderung erhält, sondern auch, daß man in exponierter Weise der *Kontrolle durch die Anderen* ausgesetzt ist. Eine Vorrangstellung einzunehmen heißt also, daß die Anderen in besonderem Maß Erwartungen an einen richten. Kann man diese nicht erfüllen, so setzt man sich der Gefahr des Ausgelachtwerdens aus. Um dieser zu entgehen, bekundet man durch die Verlegenheit, daß es mit dem Ranganspruch nicht so ernst gemeint ist; man macht sich gleichsam wieder etwas kleiner, versucht sich vor den Blicken der Anderen zu verbergen, um damit ihre Erwartungen und ihre Kontrolle von sich abzulenken. So entsteht gleichzeitig mit dem Bewußtsein der "Herrlichkeit" des eigenen Selbst auch ein Gespür für die Verletzungen, die man sich zuziehen kann, wenn man zu sehr in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät.

#### 10.4.2 VERMEIDUNG

Wie steht es nun mit der psychologischen Bedeutung des Phänomens "Vermeidung"? ZAZZO (1979) beobachtete Vermeidung in Spiegelexperimenten auch bei Hunden und Rhesusaffen. Der Hund "hatte herabhängende Ohren und einen gesenkten Schwanz, er knurrte aggressiv, wimmerte, heulte". VISALBERGHI (mündl. Mittl.) berichtet Vergleichbares von Kapuzineraffen: ein ranghohes Männchen verhielt sich nach einer gewissen Dauer der Exposition dem Spiegelbild gegenüber wie ein Unterlegener in einem Rankampf. ZAZZO deutet das Verhalten als Unsicherheits- oder Angstreaktion. Das Spiegelbild würde zwar immer noch als Partner wahrgenommen, sein Verhalten aber als äußerst ungewöhnlich empfunden, weil ihm der Charakter einer normalen Interaktion fehle. So gesehen handelt es sich um eine Situation, in der alle normalerweise mit dem Anblick eines



Artgenossen verbundenen Erwartungen nicht erfüllt werden, die sich also der Kontrolle des Akteurs entzieht.

Die Vermeider unter unseren Versuchskindern wirkten so, als spürten sie durchaus schon, daß es sich bei ihrem Spiegelbild nicht um ein anderes Kind handelte, als seien sie aber nicht in der Lage, die Erscheinung kognitiv einzuordnen. Der Irritation infolge dieser kognitiven Dissonanz suchten sie dann eben durch die Vermeidung auszuweichen. Dabei trägt interessanterweise das Erlebnis der Kontingenz von Bewegungsempfindung und optischer Wahrnehmung gar nichts zur Verarbeitung des Eindrucks bei. Es sieht vielmehr so aus, als würde gerade die Tatsache dieser Kontingenz es sein, von der die Beunruhigung ausgeht (vgl. PRIEL, 1985). Dies zeigte sich unter anderem darin, daß Experimentieren bei den "Übergängern" faktisch überhaupt nicht auftrat, daß also insbesondere die Verhaltensweisen vermieden wurden, die zu einer Intensivierung des Kontingenzerlebens beitragen hätten. Es handelt sich dabei nicht etwa einfach nur um einen technischen Effekt der durch Vermeidungstendenzen reduzierten Interaktion mit dem Spiegel, denn von einem solchen Effekt müßte auch das Playmateverhalten betroffen sein. Playmateverhalten war bei den "Übergängern" durchaus noch zu beobachten. Der optische Wahrnehmungseindruck des eigenen Spiegelbildes scheint also immer wieder die Erwartung eines Spielpartners zu erwecken; sobald das Kind jedoch versucht, mit diesem zu interagieren, verhält er sich entgegen allen Interaktionsregeln, insbesondere starrt er einem immer in die Augen, und nie gelingt es, ihn einmal von der Seite zu sehen.

Das Überraschende an der Vermeidungsreaktion ist nun, daß im vorausgegangenen Entwicklungsabschnitt das Spiegelbild noch ganz unbefangen als Spielpartner behandelt wurde, wobei der durch die Kontingenz vermittelte Eindruck einer gegen alle Regeln verstößenden Interaktion überhaupt noch nicht störte. Es muß also ein Entwicklungsschritt stattfinden, der das Kind für das Ungewöhnliche am Verhalten des Spielpartners sensibilisiert. Vergleichbares scheint es auch bei Hunden zu geben. Den Befunden ZAZZOS zufolge reagieren Tiere, die jünger als 3 bis 4 Monate sind, auf das Spiegelbild mit ganz gewöhnlichem Partnerverhalten, während Vermeidung erst bei älteren auftritt.

Nun könnte man argumentieren, daß sich Vermeidung als eine Form von "learned helplessness" einstellt, weil fortgesetzt die Erfahrung gemacht wird, die Situation nicht unter Kontrolle zu bekommen, denn das Gegenüber im Spiegel läßt sich ja nicht "austricksen". Für die oben beschriebenen Tiere läßt sich dies beim derzeitigen Kenntnisstand nicht ausschließen: Sie versuchten zunächst erst einmal eine Zeit lang, sozial mit dem Spiegelbild zu interagieren, und gerieten erst allmählich in den desolaten Zustand.

Bei Kindern dürfte eine solche Erklärung allein jedoch nicht ausreichen. Wenn die Vermeidungsreaktion nämlich nur eine Konsequenz immer wieder gescheiterter Versuche sozialer Interaktion mit dem Spiegel wäre, dürfte sie nicht bei Kindern auftreten, die keine vorherige Erfahrung im Umgang mit Spiegeln haben. Diese Kinder zeigen die Vermeidungsreaktion aber "auf Anhieb" bei der ersten Konfrontation mit dem Spiegel. PRIEL (1985) beobachtete gehäufte Vermeidungsreaktionen bei spiegelunerfahrenen Nomadenkindern genau in der Altersgruppe, in der dieses Verhaltensmuster auch bei Spiegelerfahrenen seinen Höhepunkt erreicht, nämlich zwischen 18 und 20 Monaten. Da es sich bei der Sensibilisierung für die Kontingenz also nicht um einen Kumulationseffekt handeln kann, muß sie durch einen anderen Faktor bedingt sein.

Denkbar wäre, daß im Altersabschnitt, in dem die Vermeidungsreaktion einsetzt, auch das Verständnis für die Unterscheidung von "*Wirklichkeit*" und "*Schein*" (METZGER, 1954) erwacht. Die Kinder könnten jetzt erstmals begreifen, daß Objekte, die im Spiegel sichtbar werden, nur scheinbar existieren und daß ihnen immer ein reales Gegenstück zugeordnet ist. Tatsächlich vermögen Kinder in diesem Altersabschnitt erstmals gespiegelte Objekte richtig zu lokalisieren, sie versuchen nur noch in Ausnahmefällen, diese im Spiegel zu ergreifen, sind also in der Lage, die Verdoppelung richtig zu interpretieren und der Scheincharakteristik der Spiegelung Rechnung zu tragen. Der Anblick von Objekten oder anderen Personen im Spiegel bietet deshalb keinen Grund zur Irritation, weil diese ja gleichzeitig in der Wirklichkeit gegeben sind. Das Einzige, wofür diese Erwartung nicht zutrifft, ist das eigene Spiegelbild: Hierfür gibt es keinen realen Doppelpgänger, solange man nicht versteht, daß dieser man selbst ist. So entsteht das Dilemma, im eigenen Spiegelbild ein Objekt mit Scheincharakter wahrzunehmen, für das sich kein reales Gegenstück ausmachen läßt. Der Eindruck wird quälend, wenn dieses Schein-Objekt dann auch noch anfängt, sich kontingent zu bewegen und dadurch in besonderem Maß Aufmerksamkeit hervorzurufen. Erst wenn die synchrone Identifikation es ermöglicht, sich selbst zu erkennen, kann dieser Widerspruch aufgelöst werden.

Der Wert der eben skizzierten Erklärung wird nun allerdings durch die Beobachtung relativiert, daß Vermeidung durchaus auch noch bei "Erkennen" auftritt. Bei den Spiegelunerfahrenen in der Untersuchung von PRIEL & DeSCHONEN (1986) nahm die Vermeidungsreaktion in der Altersgruppe sogar noch zu, in der bereits die meisten Kinder den Fleck lokalisierten. Auch bei unserer Untersuchung war sie bei einigen Kindern zu beobachten, die in ihrem sonstigen Verhalten ganz eindeutig zu den "Erkennen" zählten. Wenn wir einmal davon absehen, daß Vermeidung und Verlegenheit unter Umständen bei der Kodierung nicht genügend klar unterschieden

wurden, und davon ausgehen, daß es sich auch bei den "Erkennern" um echte Vermeidung handelte, so kann man bei ihnen sicher ausschließen, sie könnten das Phänomen ihres eigenen Spiegelbildes kognitiv nicht einordnen und müßten ihm deshalb ausweichen.

Nun läßt die Unterscheidung von Wirklichkeit und Schein aber auch noch an eine andere Erklärungsmöglichkeit denken. Nehmen wir einmal an, daß Kind wäre bereits fähig, sowohl sein Spiegelbild zu identifizieren als auch dessen Scheincharakteristik zu erkennen. Seine Schwierigkeit könnte nun darin bestehen, zu akzeptieren, daß dieser Schein es selbst sein soll, obwohl es sich doch tatsächlich als real erlebt. Als Reaktion würde es die Konfrontation mit diesem "Scheinselbst" zu vermeiden suchen. Dazu paßt durchaus, daß "Erkenner", die noch vermeiden, durchaus schon experimentieren, so als wollten sie eben dieses Scheinobjekt austesten. Wenn diese Erklärung zuträfe, dann würde das allerdings bedeuten, daß auch die stark vermeidenden "Übergänger", selbst wenn sie den Fleck noch nicht lokalisieren, durchaus schon eine Ahnung haben, um wen es sich bei ihrem Spiegelbild handelt; sie wollen nur mit diesem unrealen Ding nichts zu tun haben. Seraina, eines unserer Versuchskinder, das überhaupt kein Vermeidungsverhalten zeigte, griff das Problem dagegen ganz handfest an, indem sie mit der Äußerung "innegaa zum Seraina" in den Spiegel hineinzusteigen versuchte, so als wollte sie ihrem Spiegelbild zu Fleisch und Blut verhelten.

So muß die Frage offen bleiben, ob "Vermeidung" ein Übergangsphänomen darstellt, das unmittelbar dem ersten Selbsterkennen vorausgeht, oder ob es nicht sogar bereits das erste Indiz für dieses ist.

#### 10.4.3 DER UMGANG MIT DER KONTINGENZ DES SPIEGELBILDES: EXPERIMENTIEREN

Die bisher angestellten Überlegungen erlauben es nun, genauer zu verstehen, wie das Kind in verschiedenen Entwicklungsstadien die Kontingenz zwischen kinästhetisch empfundener und durch den Spiegel optisch rückgemeldeter Bewegung begreift. Auf diesem Hintergrund lassen sich verschiedene Verhaltensphänomene vor dem Spiegel präziser einordnen.

(1) In einem ersten Stadium in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres erfährt das Kind die Kontingenz in erster Linie als *Kausal-zusammenhang*, vermittelt durch die Empfindung eigenen Verursachens (sekundäre Zirkularreaktion). Kennzeichnend sind Selbstnachahmungen und Steigerung der eigenen Aktivität aufgrund des optischen Feedbacks der ausgeführten Bewegung. Die Erfahrungen tragen dazu bei, das Selbstempfinden zu intensivieren; mit Selbsterkennen haben sie jedoch nichts zu tun.

(2) Das folgende Stadium ist bestimmt durch soziale Interaktion mit dem Spiegelbild in Form von *Playmateverhalten*, das sich bereits im ersten Stadium ankündigt. Das Kind interagiert mit dem Spiegelbild wie mit einem Spielpartner, ohne daß die Kontingenz als störend beachtet wird. Wirklichkeit und Schein sind noch nicht getrennt, der Spiegelpartner wird behandelt, als sei er real. Um die Vollendung des ersten Lebensjahres herum fängt das Kind an, auf das Phänomen der Verdoppelung aufmerksam zu werden, es schaut beispielsweise abwechselnd auf seinen wirklichen und seinen gespiegelten Arm (ZAZZO, 1979).

(3) In einem dritten Stadium wird das eigene Spiegelbild zu einem Phänomen, welches das Kind kognitiv nicht mehr einordnen kann. Als Reaktion darauf tritt *Vermeidung* auf. Das Kind versteht jetzt erstmals den Unterschied von Wirklichkeit und Schein. Es begreift somit den Scheincharakter von gespiegelten Objekten, von denen es weiß, daß dazu immer auch ein reales Gegenstück existieren muß. Dies trifft auch für das Kontingenzerlebnis zu; von einem Objekt, das sich im Spiegel bewegt, erwartet man, es auch in Wirklichkeit bewegt zu sehen. Diese Erwartung wird insbesondere in Bezug auf die gespiegelte eigene Mimik nicht erfüllt, solange man sich noch nicht selbst identifizieren kann; man erkennt die Eigenbewegung noch nicht "von außen". Das Experimentieren mit dem eigenen Körper wird unterlassen, weil es in geradezu bedrohlicher Weise deutlich werden läßt, daß dem Spiegelbild in diesem Fall ein realer, objekthafter Doppelgänger fehlt. Dieser existiert ja vorderhand nur als Zentrum des Bezugssystems für das Erleben; daß es ein Objekt mit einer Außenseite ist, kann erst erfaßt werden, wenn die Fähigkeit zur synchronen Identifikation einsetzt.

(4) Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für das Phänomen der Vermeidung ergibt sich ebenfalls aus der Verarbeitung von Wirklichkeit und Schein und ist einem vierten Stadium zuzuordnen. Das Kind erkennt sich nun, die Kontingenz zwischen gesehener und erlebter Bewegung kann jetzt als *synchrone Identität* zwischen Selbst und Spiegelbild gedeutet werden, ist also nicht mehr der Grund für die Vermeidung. Dagegen bereitet es Schwierigkeiten, das Spiegelbild als Selbstobjekt zu akzeptieren, weil es eben nur Schein und also nicht so real ist, wie man sich selbst erlebt - "es sieht nur aus, fühlt sich aber nicht von innen an". Diese uneindeutige Erfahrung kann einerseits Anlaß zu Vermeidung geben, andererseits aber auch einen Anreiz zum *Experimentieren* darstellen. Man möchte sozusagen ausprobieren, ob das Spiegelselbst einem in allen Punkten gehorcht, ob es wirklich mit Haut und Haaren zu einem gehört. Ein weiterer Anreiz für das Experimentieren ist natürlich das Interesse an der neuentdeckten Außenseite. Das Kind probiert ganz nach Maßgabe einer tertiären Zirkularreaktion neue Effekte aus, indem es seine Mimik und seine Bewegungen

gezielt modifiziert. Die Experimentierbewegungen dieses Stadiums sind somit ganz anderes motiviert als die Selbstnachahmungen der Nicht-Erkennenner, haben also nichts mit diesen gemeinsam, so schwer sie auch im Einzelfall von diesen zu unterscheiden sein mögen.

Die von LEWIS & BROOKS-GUNN (1979) postulierte stetige Zunahme von "body directed behavior" (das etwa unserem Experimentieren entspricht) als Ausdruck wachsenden Interesses an der Kontingenz des Spiegelbildes in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres konnte von uns nicht bestätigt werden. Unserer Daten (vgl. Abb. 29) sprechen für einen U-förmigen Verlauf dieses Verhaltens, der sich durch die im letzten Abschnitt angestellten Überlegungen auch theoretisch begründen läßt.

#### 10.4.4 SCHLUSSFOLGERUNGEN ZUR DIAGNOSE DES SELBSTERKENNENS

Die eindeutige Entscheidung, ob Vermeidung eine Vorphase des Selbsterkennens charakterisiert oder schon ein Erkennenmerkmal ist, ob Verlegenheit, so wie wir sie definierten, nur bei Kindern auftritt, die sich bereits erkennen, und ob Experimentieren den von uns postulierten U-förmigen Verlauf nimmt, wird sich letztlich nur in einer Längsschnittuntersuchung herbeiführen lassen. Bis dahin wird man sich mit der Feststellung zufriedengeben müssen, daß alle drei Variablen in enger Beziehung zum Selbsterkennen stehen, also gehäuft etwa um den gleichen Zeitpunkt auftreten, zu dem Kinder anfangen, positive Flecklokalisierung zu zeigen.

Dennoch läßt sich der Rougetest nicht durch die Prüfung der drei Variablen ersetzen und zwar aus folgenden Gründen: (1) Keine Variable trat ausschließlich nur in einer der unterschiedenen Gruppen auf, eignete sich also wirklich als Trennkriterium. Ein solches war allenfalls in unterschiedlichen Merkmalshäufungen gegeben. (2) Keine der Variablen - mit Ausnahme von Vermeidung bei den "Übergängern" - zeigte sich bei allen Kindern einer Gruppe. Ihr Nicht-Auftreten läßt deshalb keine eindeutigen Schlußfolgerungen zu. (3) Schließlich ist die objektive Kodierung der drei Variablen mit erheblich mehr Unsicherheiten behaftet als die Feststellung, wie das Kind auf die Fleckmarkierung reagiert, sodaß diese Methode nach wie vor die objektiv zuverlässigste bleibt.

## 11. ZUSAMMENHANG DER ERGEBNISSE IM EMPATHIEVERSUCH MIT DEM SELBSTERKENNEN

### 11.1 SELBSTERKENNEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR EMPATHIE

Ausgehend von phylogenetischen Überlegungen und unter Einbeziehung von Befunden über die kognitiven Fähigkeiten bei Schimpansen haben wir die Hypothese aufgestellt und geprüft, daß Empathie in der menschlichen Ontogenese erstmals auftritt, wenn die einsetzende Vorstellungstätigkeit es dem Kind ermöglicht, ein Selbstkonzept auszubilden und sich im Spiegel zu erkennen. Diese Erwartung, deren Richtigkeit sich bereits in den Ergebnissen der Pilotuntersuchung abzeichnete, wurde durch die Befunde der Hauptuntersuchung voll bestätigt. Abbildung 34 (S. 127) zeigt "Ausreißer" von der Korrelation nur insofern, als einige "Erkenner" kein empathisches Verhalten aufweisen. Dies steht jedoch nicht in Widerspruch zur vorgetragenen Theorie, weil Empathie, wie in § 6.2.3 ausgeführt, nicht notwendig zu prosozialem Verhalten führen muß. Der eigentlich kritische Zusammenhang dagegen ist eindeutig: Empathie trat bei keinem Kind auf, das sich nicht auch im Spiegel erkannte. Dadurch erhält die Annahme, daß die Ausbildung eines Selbstkonzeptes eine notwendige Voraussetzung für das Auftreten von Empathie ist, ein starkes Gewicht.

Die Selbstkonzeptbildung wiederum dürfte weitgehend von Reifungsvorgängen abhängen, die zwischen dem 16. und 24. Monat zum Abschluß kommen und die bewirken, daß die Vorstellungstätigkeit und die Fähigkeit zur synchronen Identifikation einsetzen. Damit ist die Voraussetzung gegeben, daß Sachverhalte und damit auch das Selbst symbolisch repräsentiert werden können. Eine Reihe von Untersuchungen mit dem Rouge-Test stimmen darin überein, daß Selbsterkennen im Spiegel erstmals in diesem Altersabschnitt auftritt, und zwar auch unabhängig von kulturell vermittelter Erfahrung mit dem Spiegel.

Befunde über das erste Auftreten prosozialen Verhaltens bestätigen direkt oder indirekt ebenfalls den Zusammenhang zwischen Empathie und Selbsterkennen (vgl. § 7). ZAHN-WAXLER et al. (1982) berichten, daß prosoziale Interventionen als Reaktion auf den Ausdruck emotionalen Unbehagens bei Anderen ab 18 Monaten fast sprunghaft zunehmen, also genau in dem Alter, in dem Kinder anfangen, sich im Spiegel zu erkennen.

"Altruismus was found to develop in virtually all of the children we studied. This findings attest to the universality of the phenomenon, and suggest possible biological or maturational mechanisms" (l.c., S. 125).

Wenn Empathie vom Selbsterkennen abhängt, so versteht es sich, daß jene im gleichen Maß wie dieses mit dem Alter korrelieren muß. Nun ist es bei reifungsabhängigen Entwicklungsvorgängen faktisch unmöglich, Verursachungszusammenhänge zwingend zu beweisen. Hypothetisch wäre also die Möglichkeit nicht auszuschließen, daß Selbsterkennen und Empathie voneinander unabhängig durch eine dritte, von uns nicht berücksichtigte altersabhängige Variable bedingt sein könnten. Diese müßte sich dann aber auch wirklich auf *beide* auswirken. Dem Einwand, Empathie könnte in unserem Versuch vielleicht doch auf eine ganz andere Weise verursacht gewesen sein, wäre also entgegenzustellen, daß für jede alternative oder zusätzliche Ursachenvariable auch plausibel gemacht werden müßte, wieso sie mit dem Selbsterkennen im Spiegel korreliert.

Aus diesem Grund kann beispielsweise ausgeschlossen werden, daß es sich bei den prosozialen Interventionen um *andressierte* Formen des Tröstens handelte, denn es leuchtet nicht ein, warum diese nur bei "Erkennen" auftreten sollten. Solche dressierten Trosthandlungen, die wir in wenigen Fällen bei den Vorversuchen und in der Pilotuntersuchung beobachten konnten, entbehren im Übrigen der starken emotionalen Betroffenheit, die bei der intuitiven Einschätzung der "Empathischen" von entscheidender Bedeutung war. Konditionierung von prosozialem Verhalten dürfte in diesem Alter auch deshalb kaum ins Gewicht fallen, weil Mütter, wie ZAHN-WAXLER et al. (1979) in ihren Feldbeobachtungen feststellten, ihren Kindern faktisch keine Anweisungen zum Eingreifen geben, wenn diese Zeuge einer Situation emotionalen Unbehagens werden.

Auch *Imitationslernen* dürfte kaum eine ausschlaggebende Rolle beim Verhalten der Empathischen gespielt haben, da es wiederum nicht die starke emotionale Betroffenheit verständlich machen könnte. Auch beginnen die Kinder überhaupt erst zu diesem Zeitpunkt, verzögert nachzuahmen, was freilich nicht ausschließt, daß das Wissen, *was konkret zu tun ist*, in einzelnen Fällen doch schon durch Vorbildwirkung beeinflußt gewesen sein könnte.

Nun hat die Selbstkonzeptbildung natürlich auch noch eine Reihe von weiteren Konsequenzen für das Verhalten, und es wäre durchaus denkbar, daß diese sich korrelativ zur ersten Empathie einstellen. In Bezug auf die erste *Verlegenheitsreaktion* wurde eine dieser Möglichkeiten eingehend diskutiert (s. § 10.4.1). Ein Zusammenhang mit dem Auftreten erster *Trotzreaktionen* wäre ebenfalls zu erwägen, wurde in unseren Erhebungen aber nicht überprüft und hat sich zumindest in unseren Spielsitzungen nur in Einzelfällen bemerkbar gemacht.

Da die Selbstkonzeptbildung ihrerseits ein Resultat der einsetzenden Vorstellungstätigkeit ist, dürfte sie - und in Abhängigkeit von ihr auch die erste Empathie - außerdem generell mit Leistungen korrelieren, die Vor-

stellungstätigkeit voraussetzen. Tatsächlich stellten BERTENTHAL & FISCHER (1978) eine Korrelation zwischen *Objektpermanenz* und Selbsterkennen fest. Auch zur *Sprachentwicklung* könnte sich eine Beziehung finden lassen. Hier wäre das Einsetzen der *Nennfunktion* (s. § 5.1) ein Indiz dafür, daß die synchrone Identität - in diesem Fall zwischen Wort und Sachverhalt - verstanden wird. Dieser Zusammenhang wird derzeit von uns überprüft, allerdings mit der erheblichen methodischen Schwierigkeit, daß die ausdrucksbedingte Sprachverwendung, die beim Kind schon mit einem Jahr auftritt, vom Einsetzen der eigentlichen Nennfunktion nicht so einfach zu trennen ist.

Abschließend möchte ich aber betonen, daß mir für keine dieser tatsächlich festgestellten oder denkbaren Korrelationen theoretisch ein Verursachungszusammenhang von der Art begründbar erschiene, wie er hier für die Beziehung der Selbstkonzeptbildung zur Empathie postuliert wurde.

## 11.2 DIE FRAGE DER ALTERSABHÄNGIGKEIT: "ÜBERGÄNGER" UND "VERWIRRTE"

Da das erstmalige Auftreten sowohl von Empathie als auch von Selbsterkennen immerhin eine Streuung von gut sechs Monaten aufweist, würde es zugunsten eines engeren Kausalzusammenhanges sprechen, wenn beide Variablen innerhalb dieses Zeitraums auch unabhängig vom Alter korrelierten, mit der verschärfenden Zusatzbedingung, daß Empathie nicht vor dem Selbsterkennen auftreten darf. Eine *Auspartialisierung des Alters* für den Zusammenhang "empathische bzw. nichtempathische Reaktion" und "positive bzw. negative Flecklokalisation" bestätigte die Altersunabhängigkeit eindeutig wenigstens für die Mädchen. Bei den Jungen schlug das Alter stärker durch, da wir bei ihnen eher den unteren Rand des kritischen Entwicklungsabschnittes erfaßt haben. Dabei entsteht der Eindruck, als würde hier die Empathie etwas dem Selbsterkennen "nachhinken"; die drei jüngsten fleckpositiven Jungen haben nämlich nicht-empathisch reagiert. Ein solcher Effekt würde an sich unserer Theorie nicht widersprechen, müßte aber natürlich an einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Im Übrigen wird das Bild auch bei den Jungen noch etwas klarer, wenn man sowohl für das Spiegelerkennen als auch für die Empathie trichotome Skalen gemäß Abb. 35 (S. 128) zugrundelegt. Man kann das Alter dann zwar nicht mehr statistisch auspartialisieren, doch zeigt der Augenschein, daß die Häufung der "Verwirrten" bei den "Übergängern" in beiden Geschlechtern vom Alter unabhängig ist.



Im Spiegelexperiment schnitten die meisten dieser "Übergänger" flecknegativ ab; das vorherrschende Kennzeichen ihres Spiegelverhaltens war die Vermeidung. Wie oben § 10.4.2 ausgeführt, spricht vieles dafür, daß sie sich in einer unmittelbaren Vorphase des Selbsterkennens befinden. Die Annahme liegt nahe, daß die Verhaltenseigentümlichkeit des "Verwirrtseins" im Empathieversuch mit diesem Vorstadium der Selbstkonzeptbildung ursächlich zusammenhängt, daß wir es also in vergleichbarer Weise mit einer *Vorstufe der Empathiereaktion* zu tun haben, auf der die Identifikation mit dem Anderen und damit die Perspektiveninduktion noch nicht richtig in Gang kommt. Die Kinder fühlen zwar, daß etwas passiert ist, können aber noch nicht mitvollziehen, was das Geschehen in seiner vollen Tragweite für die Spielpartnerin bedeutet, so daß ihre Betroffenheit eigentlich eher den Charakter der Beunruhigung als den der Besorgtheit annimmt, wie sie für die reife Empathiereaktion vorauszusetzen wäre. Diese Beunruhigung wiederum kann noch nicht eindeutig in der Spielpartnerin und ihrer Situation lokalisiert werden, woraus dann die für die "Verwirrten" typische ratlos abwartende Haltung resultiert. Interessanterweise hat auch die Versuchsleiterin im Empathieexperiment auf diese Kinder "abwartend" reagiert: *Verlängerte* "Trauerphasen" (vgl. § 9.2.1) entfallen vorzugsweise auf die "Verwirrten". Sie wirkten in ihrem Verhalten "beinahe-empathisch", so als "müsse gleich noch etwas kommen".

### 11.3 REIFUNGSVORGÄNGE UND SOZIALISATION

Wenn man annimmt, daß eine Fähigkeit wie das Selbsterkennen durch Reifung entsteht, ist die Frage berechtigt, durch welche Einflußgrößen Altersunterschiede in ihrem Auftreten verursacht sein könnten. Als erstes wären hier anlagebedingte individuelle Unterschiede im Entwicklungstempo zu nennen. Darüber hinaus sind reifungsabhängige Prozesse natürlich nie ohne Umwelteinflüsse denkbar. Was diese betrifft, so lassen sich grundsätzlich zwei Arten der Umweltwirkung unterscheiden: Die eine Form besteht in der gezielten Förderung einer Leistung durch das Bereitstellen der Möglichkeiten für bestimmte *Lernerfahrungen*; sie ist dort unerläßlich, wo Kompetenzen durch Lernen erworben werden müssen. Die andere Form des Einflusses hat mehr *alimentativen* Charakter (BISCHOF, 1989). Konkret gehören hierzu adäquate Ernährung, ausreichend Schutz, insbesondere aber auch ein soziales Klima von wohlwollender und einfühlsamer Zugeneigtheit, das für die optimale Entfaltung der Anlagen des Kleinkindes unverzichtbar ist.

Bei reifungsabhängigen Entwicklungsprozessen dürfte die alimentative Umweltwirkung von den beiden genannten Faktoren der wichtigere sein. Wenn also eine normale Umwelt und normale Interaktionsmöglichkeiten gewährleistet sind, so wird jedes Kind im Laufe der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres die sensumotorische Phase beenden und die hier zur Diskussion stehenden Kompetenzen ausgebildet haben. Gezielte Förderung kann diesen Zeitpunkt vielleicht um Wochen vorverlegen, wobei allerdings noch fraglich ist, welche Art von Förderung sich hierzu optimal eignet, denn es gibt Beispiele, daß zu viele gut gemeinte Anregungen genau das Gegenteil bewirken (BOWER, 1974).

Einen interessanten Hinweis auf den Einfluß des emotionalen Klimas bieten Untersuchungsergebnisse von LEWIS et al. (1985). Sie weisen allerdings in eine andere Richtung als man naiverweise erwarten würde. Die Autoren stellten nämlich fest, daß Kinder, die im AINSWORTHschen Sinn "unsicher gebunden" sind, sich etwas früher erkennen als "sicher gebundene". Leider wird in der Untersuchung keine Unterscheidung zwischen "Ambivalenten" und "Vermeidern" (im Sinne von AINSWORTH et al., 1978; der Begriff ist nicht mit unserer "Vermeidungs"katgorie zu verwechseln) getroffen.

Dies wäre insofern wichtig, als sich das Verhalten der AINSWORTHschen "Vermeider" als Ausdruck verfrühter Selbstständigkeit deuten läßt, bedingt durch Zurückweisung durch die Bezugsperson<sup>1</sup>. Bei einer solchen Interpretation ist es intuitiv unmittelbar einsichtig, daß sich das Selbstkonzept verfrüht ausbilden könnte. Es wäre nun interessant, festzustellen, ob diese Kinder auch früher empathisch reagieren. An sich gelten sie aufgrund einer Reihe von Untersuchungen als vergleichsweise sozial *weniger* kompetent, und so stellt sich in diesem Zusammenhang die in § 6.2.3 schon angeschnittene Frage, ob sich Empathie bei jedem Kind auch tatsächlich in (pro)sozialem Verhalten manifestiert.

Daß jedes normale Kind dazu in der Lage ist, sich von irgendeinem Zeitpunkt seiner Entwicklung an selbst zu erkennen, dürfte kaum jemand in Frage stellen. Nach den hier angestellten Überlegungen ist dies in genau der gleichen Weise auch für das Auftreten von Empathie zu erwarten. Es

---

<sup>1</sup> Es handelt sich dabei um einen Effekt der Sollwertakklimation (BISCHOF, 1985), die in § 11.4.3.2 genauer dargestellt wird. Die Kinder reagieren mit einer dauerhaften Rückstellung des Sollwertes für Sicherheit, weil sie auf diese Weise das Zurückgestoßenwerden durch die Mutter weniger schmerzlich empfinden. Als Konsequenz davon zeigen sie in unvertrauten Situationen weniger Erregungsüberschuß und Furcht, bleiben also auch bei Weggang der Mutter explorativ, entwickeln dann aber, wenn sie zurückkommt, eine Überdrußreaktion, die sich eben in Vermeidungsreaktionen gegenüber der Mutter bekundet.

handelt sich bei dieser also um eine Kompetenz, die sich bei jedem Kind beinahe zwangsläufig einstellen sollte. Eine solche Annahme wird bei Entwicklungspsychologen, die Sozialisationstheorien favorisieren, nicht ohne weiteres auf Akzeptanz stoßen, einmal weil Empathie sich in Untersuchungen an älteren Kindern und Erwachsenen nur bei einem Teil der Versuchspersonen nachweisen läßt, zum anderen, weil ein Zusammenhang der Empathiefähigkeit mit bestimmten Erziehungsstilen tatsächlich besteht (z.B. ZAHN-WAXLER et al., 1982; HOFFMAN, 1976). Auf methodische Schwierigkeiten bei der experimentellen Überprüfung von Empathie wurde bereits in § 1.3 und 6.1 verwiesen; auf dieses Konto mag es zum Teil zurückzuführen sein, wenn in Einzelfällen keine empathische Reaktion festgestellt werden kann. Kritik  
ausgewiesen

Wenn nun in Frage gestellt wird, daß es sich bei der Empathie um eine Kompetenz handelt, die sozialisationsunabhängig entsteht, so deutet sich hierin ein Mißverständnis grundsätzlicher Art an: Es liegt in der verbreiteten Fehlannahme, reifungsbedingte Fähigkeiten seien durch Sozialisation nicht zu beeinflussen. Nun kann natürlich kein Zweifel darüber bestehen, daß das Empathievermögen im weiteren Entwicklungsverlauf Einflüssen unterworfen ist, die sich sowohl auf seine Äußerungsformen als auch auf sein Fortbestehen überhaupt in unterschiedlicher Weise fördernd oder hemmend auswirken und schließlich auch in einer manifesten Empathieverkümmerung resultieren können. Eine solche Entwicklungsmöglichkeit rechtfertigt aber keineswegs den Schluß, die Kompetenz sei ursprünglich und ausschließlich sozialisationsbedingt entstanden. Zu bedenken ist auch, daß der Mechanismus der Empathie ja durchaus nicht nur Samariter hervorbringt, sondern - wie in § 6.3 dargestellt - ebenso in den Dienst antisozialer Motive gestellt werden kann. Es wäre interessant, Kinder mit einem scheinbaren Mangel an Empathiefähigkeit einmal daraufhin zu betrachten, ob sie besonders gern andere quälen.

Es ist indessen nicht die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, solche Möglichkeiten individueller Entwicklungsschicksale von Empathie zu diskutieren. Hier sollte nur klargestellt werden, daß die Annahme eines reifungsbedingt bei allen Kindern einsetzenden Empathievermögens nicht die Bedeutung in Frage stellt, die Sozialisationseinflüsse für dessen Weiterentwicklung haben können. In der Arbeit von ZAHN-WAXLER et al. (1979) finden sich interessante Hinweise darauf, wie sich Unterschiede im Erziehungsstil bereits beim ersten Auftreten der Empathie in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahrs bemerkbar machen. Die Autoren stellten fest, daß prosoziale Reaktionen bei allen Kindern auftraten, was dafür spricht, daß Empathie reifungsabhängig ist; allerdings unterschieden sich die Kinder individuell im Ausmaß dieser Reaktionsbereitschaft, und dieses korre- Hawel

empfinden lierte positiv mit einem *induktiven, einfühlsamen Erziehungsstil* der Mutter.

Entgegen der gängigen Lehrmeinung, Empathie und Hilfeverhalten bei Kindern nähmen altersbedingt zu, würde ich aufgrund unserer Ergebnisse erwarten, daß die Chance, Empathie bei möglichst vielen Individuen einer Stichprobe festzustellen, am höchsten bei Kleinkindern ist, also unmittelbar nachdem die Kompetenz erstmals auftritt; denn zu jedem späteren Zeitpunkt ist ihre Äußerung bereits durch individuelle Sozialisationsbedingungen mitbeeinflußt.

## 11.4 EINFLUSS VON ZUSATZVARIABLEN AUF DIE ÄUßERUNG VON EMPATHIE IM EXPERIMENT

### 11.4.1 "HELPER " UND "BLOCKIERTE"

Zur Frage, welche zusätzlichen Einflußgrößen sich auf das Verhalten im Empathieexperiment ausgewirkt haben, sei vorausgeschickt, daß hemmende Faktoren wohl eine geringe Rolle gespielt haben dürften, denn der größte Anteil der Kinder, die sich im Spiegel erkannten, hat auch in einer operationalisierbaren Form empathisch reagiert und darüber hinaus eine ganze Reihe weiterer Verhaltensweisen gezeigt, die bei der intuitiven Einschätzung den Eindruck einer empathischen Reaktion stützte.

Die Kinder in der Gruppe der *Helfer* konnten ihre Betroffenheit unmittelbar in eine prosoziale Aktion umsetzen, indem sie aktiv versuchten, an der Situation der Spielpartnerin oder des Teddys etwas zu ändern. Sie erfüllten damit die entscheidenden Kriterien für Empathie: Einerseits ließen sie sich durch die Situation eines Anderen betreffen (bekundet im Ausdrucksverhalten und der anhaltenden Aufmerksamkeitszuwendung), andererseits zeigten sie durch ihre Aktion aber, daß sie verstanden hatten, daß es primär um den Anderen ging. Im Gegensatz zu den Untersuchungen von ZAHN-WAXLER et al. (1982) und JOHNSON (1982), bei denen eine Fremdperson, die Trauer simulierte, nahezu keine prosozialen Effekte hervorzurufen vermochte, ist es unserer Spielpartnerin offensichtlich gelungen, eine genügend große Vertrautheit aufzubauen und die Situation der Trauer glaubwürdig erscheinen zu lassen. Mit der Option, den Schaden am Teddy zu beheben, war auch für die Kinder eine Handlungsmöglichkeit eingeräumt, die sich vielleicht nicht getraut hätten, direkt bei der Spielpartnerin prosozial zu intervenieren.

Dem Argument, die Kinder seien ja *nur* traurig gewesen, weil der Teddy kaputt war, ist entgegenzuhalten, daß diese Reaktion, sofern sie überhaupt als Erklärungsmöglichkeit zutrifft, ausschließlich bei solchen Kindern aufgetreten ist, die sich im Spiegel erkannten, die also unseren theoretischen Annahmen entsprechend zur Identifikation (in diesem Fall mit dem Teddy) befähigt waren. Die Tatsache, daß empathische Kinder zunächst einmal feststellten, wie die Spielpartnerin auf den "Unfall" reagierte und erst daraufhin selbst betroffen wurden, spricht allerdings dafür, daß der Teddy als Identifikationsobjekt allein doch von schwächerer Wirksamkeit war. Es liegt vielmehr nahe, daß eine empathische Reaktion unterblieben wäre, wenn die Spielpartnerin ihrerseits das Mißgeschick bagatellisiert hätte. Auf die Frage, wieweit unterschiedliches Interesse am Teddybär dennoch einen Einfluß auf die Reaktion einzelner Kinder gehabt haben könnte, wird in Paragraph 11.4.2 noch genauer einzugehen sein.

Die Bedingungen für die Einschätzung als empathisch waren auch bei den *blockierten Helfern* erfüllt. Bei ihnen war die prosoziale Handlung entweder verzögert, oder sie bestand in einer nachdrücklichen Alarmierung der Mutter, was von der Dringlichkeit her durchaus den Charakter einer Handlung hatte. Ihr Verhalten qualifizierte sich darüber hinaus auch dadurch als empathisch, daß sie nicht zur Mutter gingen, um sich von ihr trösten oder beschäftigen zu lassen, sondern daß sie in ihrer Aufmerksamkeit auf die Spielpartnerin zentriert blieben und sich nicht von der Betroffenheit durch deren Situation lösen konnten, solange diese nicht bereinigt war.

Bei den Kindern mit *verzögerter* prosozialer Aktion war ein interessantes Phänomen gegeben, das durch den Begriff der "Blockierung" recht gut charakterisiert ist. Es war so, als hätte sich der Kummer der Spielpartnerin wie ein Bann auf sie gelegt. Die Frage stellt sich, ob es sich hierbei um *empathic overarousal* handelte, wie es von HOFFMAN (1982) beschrieben wird. Die empathische Reaktion nehme dabei ein Ausmaß an, daß der Betroffene sich in erster Linie auf sich selbst konzentrieren und versuchen müsse, mit der Emotion, die ihn überwältigt, fertigzuwerden. Meiner Ansicht nach handelt es sich in solchen Fällen um ein Übermaß an Gefühlsansteckung, die HOFFMAN in seiner Definition ja nicht von Empathie abgrenzt. Das Verhalten der "Blockierten" wäre aber nicht zutreffend gekennzeichnet, wenn man es als Ausdruck übermäßiger Gefühlsansteckung deuten würde. Sie blieben nämlich klar auf die Spielpartnerin zentriert, es fehlte nur gerade das Maß an Distanzierung von der empathischen Reaktion, das unerläßlich zu sein scheint, um eine Handlung planen zu können.

Es wäre denkbar, daß verzögertes Handeln und die Beschränkung darauf, die Mutter zu alarmieren, weniger reife Formen darstellen, die empathische Reaktion zu verarbeiten; dies ließe sich aber nur in einer Längs-

schnittbeobachtung entscheiden. Wir haben jedenfalls keinen Hinweis, der eine solche Annahme wirklich stützt: Die "Blockierten" entsprachen in der Altersverteilung den "Helfern", sie waren während der Spielsitzungen weder besonders stark auf die Nähe der Mutter angewiesen, noch erschienen sie in ihrer Spielaktivität besonders unselbständig.

#### 11.4.2 NICHT-EMPATHISCHE "ERKENNER"

Zur Frage, woran es gelegen haben könnte, wenn Kinder in unseren Versuchen *nicht* empathisch reagierten, hatten wir eine Reihe von möglichen Faktoren überprüft, bevor wir davon Kenntnis nahmen, daß es sich in den meisten Fällen um "Nichterkenner" handelte, von denen gemäß der Hypothese auch gar keine empathische Reaktion zu erwarten war. Die überprüften Zusatzvariablen ließen indessen keine Zusammenhänge erkennen: Weder die Vertrautheit mit der Spielpartnerin, noch die Art, wie die Mutter mit dem Kind interagierte, noch das Ausmaß, in dem dieses sich während der Spielsitzungen von ihr lösen konnte, hatten einen erkennbaren Einfluß auf das Verhalten in der Trauerphase, wenn man von ganz wenigen Einzelfällen absieht, die noch gesondert zur Sprache kommen werden. Wie bei den Empathischen gab es auch unter den "Verwirrten" und den "Unbeteiligten" solche, die mit der Spielpartnerin intensiv interagierten, solche, die sich eher passiv von ihr unterhalten ließen, und solche, die allein spielten.

Der einzige Faktor, der sich auf die Bereitschaft, empathisch zu reagieren und prosozial zu intervenieren, ausgewirkt haben könnte, ist das *Verhältnis zum Teddybär*, sofern dieser überhaupt als Identifikationsobjekt in Betracht gezogen werden kann. Wenn man die Spielsitzungen insgesamt betrachtet, so zeigt sich, daß bis auf eine Ausnahme alle Mädchen Interesse am gemeinsamen Spiel mit dem Teddy hatten und zu einem großen Teil auch selbständig mit ihm spielten, während dies bei einigen Jungen nicht der Fall war. Da diese Bevorzugung sich aber gleichermaßen bei den empathischen wie bei den nicht-empathischen Mädchen zeigte, kann man ausschließen, daß ihre Reaktionen primär durch diesen Faktor verursacht wurden, denn in diesem Fall hätten so gut wie alle Mädchen prosozial intervenieren müssen, also auch diejenigen, die sich nicht im Spiegel erkannten. Da letzteres aber in keinem einzigen Fall eingetreten ist, erübrigt sich die Frage, ob Nicht-Erkenner unter den Jungen empathisch reagiert hätten, wenn der Teddy für sie interessanter gewesen wäre.

Zutreffen könnte dies allerdings für zwei "Erkenner" unter den Jungen, die *keine* empathische Reaktion zeigten. Sie hätten einen Hilfeversuch aber genauso gut auf die Spielpartnerin selbst richten können, zumal sie

eine gute Beziehung zu ihr hatten. So bleibt es, auch schon wegen der geringen Zahl der Fälle, eine offene Frage, ob mangelndes Interesse am Teddy die Möglichkeit dieser "Erkenner" beeinträchtigt hat, empathisch zu reagieren und prosozial zu intervenieren. Es empfiehlt sich jedoch für zukünftige Versuchsplanungen zu bedenken, wie weit ein Geschlecht durch die Wahl von "Empathieobjekten" bevorzugt sein könnte, wobei sich allerdings der interessante Aspekt ergibt, daß typische Jungensspielzeuge (z.B. Autos) weit weniger zur Identifikation auffordern.

Für die nicht-empathische Reaktion von "Erkennern" kommt nun aber noch eine Reihe von anderen möglichen Ursachen in Betracht. In zwei Fällen handelte es sich um fleckpositive "Übergänger". Nach den Ausführungen in § 11.2 wäre denkbar, daß sie sich in Bezug auf ihre Empathieentwicklung in einer Vorphase befanden. Eines der beiden Kinder fiel tatsächlich in die Gruppe der "Verwirrten". Dagegen machte das andere einen echt unbeteiligten Eindruck, der allerdings über die gesamte Versuchssituation hinweg für dieses Kind typisch war: Es interessierte sich nicht nur nicht für den Teddy, sondern auch nicht für andere Spielsachen. Bei diesem Kind hatte man am ehesten den Eindruck, daß die Beziehung zur Mutter von entscheidendem Einfluß auf die Reaktion im Empathieversuch gewesen sein könnte; das Verhalten des Jungen glich dem eines "Ambivalenten" in der AINSWORTHschen Typologie, er zeigte eine Mischung aus Unselbständigkeit und trotziger Auflehnung gegen die Mutter.

Von den beiden eindeutigen "Erkennern" in der Gruppe der "Unbeteiligten" war das eine Kind, ein Junge, sehr stark motiviert, mit der Spielpartnerin ein Bilderbuch anzuschauen und konnte sich offensichtlich nicht von dieser Motivation lösen; er streckte ihr immer wieder das Buch hin - ein typisches Beispiel eines nicht-prosozial gewerteten Anbietens von Objekten. Das andere Kind, ein Mädchen (mit guter Beziehung zur Spielpartnerin und zum Teddy), war von der Mutter sofort, als der Teddy kaputtging, aufgefordert worden, etwas für die Spielpartnerin zu tun, und damit wohl überfordert. Für die Auswerterin hatte die Einordnung dieses Kindes große Schwierigkeiten bereitet. Es zeigte nämlich als einziges unter den "Unbeteiligten" emotionale "Beunruhigung". Aufgrund der Gesamtdauer seiner Spielaktivität fiel es eindeutig in die Gruppe der "Unbeteiligten". Dagegen wirkte die Art, wie es spielte, konfliktgeladen - so als versuchte es, sich ins Spiel zu flüchten; es konnte sich nicht richtig vertiefen und schaute immer wieder zur Spielpartnerin.

Wieweit es sich bei hoher Spielaktivität und -dauer während der Trauerphase generell um eine Flucht ins Spiel handeln könnte, und wie Verhaltensweisen des "Imponierens" unter diesem Aspekt einzuordnen sind, soll im folgenden Paragraphen erörtert werden.

### 11.4.3 DIE "UNBETEILIGTEN" - EMPATHIEABWEHR?

#### 11.4.3.1 *Flucht ins Spiel*

Die Frage, wieweit eine Abwehr der empathischen Reaktion aufgetreten sein könnte, hat sich generell bei der Gruppe der "Unbeteiligten" gestellt. Tatsächlich ist so etwas wie der Versuch, sich ins Spiel zu flüchten und dadurch sozusagen "aus dem Feld zu gehen", andeutungsweise bei den "Verwirrten", insbesondere aber bei den "Blockierten" zu beobachten gewesen. Da der Erwachsene über mannigfaltige Möglichkeiten verfügt, sich der empathischen Motivierung zu einer Intervention zu entziehen, ist man natürlich geneigt, dergleichen auch bei Kindern zu vermuten. Es sieht aber so aus, als wären Kleinkinder nicht in der Lage, sich in einem Ausmaß vom prosozialen Appell der empathischen Reaktion zu distanzieren, das ausreicht, um diesen erfolgreich abzuwehren. Versuche, "aus dem Feld zu gehen" gelangen nämlich nicht: Die Kinder versuchten zwar halbherzig, zu spielen, unterbrachen sich aber immer wieder und fingen ohne wirkliche Konzentration etwas Neues an, um es schließlich ganz aufzugeben. Auf diese Weise erklärt es sich, daß manche "Blockierte" eine vergleichsweise hohe Spieldauer während der Trauerphase erreichten.

Die Unfähigkeit, sich mit Spiel abzulenken, ist einer der Gründe, warum die "Verwirrten" weniger nicht-empathisch wirkten als die "Unbeteiligten" und es uns geboten schien, beide Gruppen zu unterscheiden. Dabei ist hinzuzufügen, daß viele "Verwirrte" gar nicht erst versuchten, ins Spiel auszuweichen. Dagegen konnten sich die "Unbeteiligten", nachdem sie erst einmal zur Kenntnis genommen hatten, was passiert war, ohne Mühe vom Geschehen um die Spielpartnerin lösen. Diese war für sie Nebensache geworden, sie schauten allenfalls noch einmal kurz etwas irritiert hin, sobald ein Schluchzen von ihr vernehmbar wurde. Der Eindruck der Unbeteiligtheit wurde insbesondere durch das neutrale oder gar freudige Ausdrucksverhalten der Kinder unterstützt, das wegen seiner Diskrepanz zum Anmutungsgehalt der Situation besonders uneinfühlsam wirkte

#### 11.4.3.2 *Imponierverhalten*

Wie steht es nun mit der Frage einer möglichen Abwehr bei den beiden Jungen in der Gruppe der "Unbeteiligten", die versuchten, durch Imponierverhalten die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen? Es ist nicht auszuschließen, daß sie damit eine emotionale Reaktion "übertönen" wollten. Aber handelte es sich dabei wirklich um Empathie? Das Stichwort "Imponieren" läßt auch an eine andere Erklärung denken. Lautes Vokalisieren, mit den Händen trommeln, aufstampfen sind phylogenetisch alte Mittel, andere auf sich aufmerksam zu machen und ihnen Angst einzujagen (vgl. Bi-



SCHOF-KÖHLER, 1985). Imponieren tritt im Tierreich bei Individuen auf, die einen Ranganspruch erheben und Macht demonstrieren wollen. Ähnliche Verhaltensweisen kann man auch bei Kleinkindern in sozialen Begegnungen beobachten, z.B. wenn Zweijährige Kontakt miteinander anknüpfen. Es ist durchaus denkbar, daß unsere beiden Imponierenden entsprechend motiviert waren und versuchten, auf diese Weise den Fortgang des unterbrochenen Spiel wiederherzustellen.

Die gleichen Verhaltensweisen sind nun aber auch in ganz anderen situativen Kontexten anzutreffen - z.B. im Zusammenhang mit einer Fremdenreaktion bei einem Achtmonatigen, der nach dem Weggang der Mutter mit einer Fremdperson alleingelassen, erst einmal anfängt, kräftig herumzukurzen und mit den Händen zu patschen, bis er mit hilflosem Schluchzen "zusammenbricht". BISCHOF (1985) führt Phänomene dieser Art auf eine interne *Akklimatisation der Sollwerte* innerhalb der Motivsysteme für Sicherheit und Erregung zurück, die für die Regelung der Interaktion mit Vertrauten und Fremden verantwortlich sind.

*Sicherheit* stellt dabei eine interne Variable dar, die mit dem Vertrautheitsgrad anwesender Individuen anwächst, aber auch durch die Bekanntheit sämtlicher Situationsparameter beeinflusst werden kann. Die Variable *Erregung* variiert entsprechend mit dem Grad der Fremdheit. Interne Sollwerte für Sicherheit und Erregung bestimmen nun, welche Maße von Vertrautheit bzw. Fremdheit optimal für ein Individuum sind. Bei Unterschreiten der Sollwerte entstehen Appetenzen, bei Überschreiten Aversionen. So wird sich beispielsweise ein Kleinkind, dessen Sicherheitsbedürfnis hoch ist, besonders wohl fühlen, wenn es möglichst nahe bei vertrauten Bezugspersonen ist, während es auf ein zu großes Ausmaß an Fremdheit mit Angst und Aversion reagiert. Lassen sich Diskrepanzen zwischen dem Sollwert (dem optimalen Zustand) und dem Istwert (dem tatsächlichen Zustand) nicht auf der Verhaltensebene ausgleichen, so kann der Sollwert innerhalb gewisser Grenzen an die bestehenden äußeren Bedingungen angepaßt bzw. *akklimatisiert* werden; man kommt auf diese Weise z.B. mit weniger Sicherheit aus, wenn die Mutter abwesend ist.

Eine Form einer solchen Akklimatisation scheint nun darin zu bestehen, im Ausdrucksverhalten mehr Mut zu demonstrieren, als man eigentlich hat, und sich dadurch selbst in eine mutigere Verfassung hineinzu steigern. Dabei erhöht sich der Sollwert für Erregung, und Situationen, die zuvor angsteinflößend waren, erscheinen nun nicht mehr so. Man singt beispielsweise, wenn man durch den dunklen Wald gehen muß. Wenn also ein Kind durch eine Situation etwa von der Art unserer Trauerphase geängstigt wird, vielleicht, weil es nicht versteht, was da vorgeht, dann hat es zwei Verhaltensmöglichkeiten: Es kann bei der Mutter Zuflucht suchen, oder es

kann durch Imponierverhalten seinen Sollwert für Erregung heraufsetzen und auf diese Weise mit der ängstigenden Situation besser fertig werden.

Bei dieser Argumentation bin ich nun davon ausgegangen, daß das Trauerereignis in den zur Diskussion stehenden Fällen angsteinflößend war. Hilft eine solche Strategie auch, um empathisch vermittelte Betroffenheit zu übertönen? Folgendes Beispiel aus einer Untersuchung von STEWARD & MARVIN (1984) sei als Anschauungsgrundlage den weiteren Überlegungen vorangestellt. Ein drei- bis vierjähriges Kind wird in einer Laborsituation mit einem kleineren Babygeschwister allein gelassen. Zum Teil sind ältere Geschwister in der Lage, in einer solchen Situation Babysitterfunktion zu übernehmen und das Jüngere, das im Allgemeinen eine Verlassenheitsreaktion zeigt, zu trösten. Man würde darin ohne Zweifel eine durch Empathie vermittelte prosoziale Intervention sehen. Wie stand es nun aber mit dem Teil der Kinder, die dieser Aufgabe nicht gewachsen waren? Sie zogen sich vor dem weinenden Geschwister zurück, spielten für sich, hielten sich die Ohren zu, sangen laut. Handelt es sich hier um Empathieabwehr oder nicht vielleicht doch in erster Linie um eine Abwehr der Gefühlsansteckung durch das schreiende Babygeschwister, also um einen typischen Fall von *empathischem Overarousal* im Sinne HOFFMANS?

Bei einer eigenen Einzelfallbeobachtung in einer vergleichbaren Situation versuchte ein vierjähriger Junge seine 18 Monate alte Schwester flüchtig zu trösten, indem er ihr ohne sichtbare emotionale Anteilnahme ein paar Mal über den Kopf strich; dann wurde er aggressiv gegen sie und meisterte schließlich die Situation, indem er laut grölend mit großen Schritten im Raum herumstampfte, also imponierte. Ähnlich den Kindern im Beispiel von STEWARD & MARVIN dürfte dieser Junge deshalb kaum oder gar nicht zu einer prosozialen Handlung fähig gewesen sein, weil er voll damit beschäftigt war, der eigenen Angst infolge des Alleingelassenseins Herr zu werden. Er konnte nicht zulassen, daß diese etwa dadurch noch weiter gesteigert wurde, daß er sich durch die Gefühlsäußerung des jüngeren Geschwisters anstecken ließ. Es scheint also Bedingungen zu geben, in denen die Distanzierung von der Emotion des Anderen nicht mehr gelingt und in denen man voll auf sich selbst zentriert bleibt. Um Empathie im Sinne der in § 3 entwickelten Definition handelt es sich bei der Emotion, die man dabei empfindet, dann aber nicht, und infolgedessen auch nicht um Empathieabwehr. Die Reaktion entspricht möglicherweise am ehesten dem "personal distress", den EISENBERG anführt (s. § 3.4.1). Um von *Empathieabwehr* sprechen zu können, muß eine emotionale Reaktion gegeben sein, in der die Zentrierung auf den Anderen erhalten bleibt. Es geht dann in erster Linie darum, daß man gegen den Impuls ankämpft, für den Anderen etwas zu tun, nicht aber, daß man das Unbehagen abwehrt, das man für sich selbst empfindet.

## 12. THEORETISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN

### 12.1 DIE ROLLE DER GEFÜHLSANSTECKUNG BEI DER ENTSTEHUNG DER EMPATHIE

Die Beispiele der Abwehr von Gefühlsansteckung, die im letzten Kapitel diskutiert wurden, verweisen auf eine grundsätzliche Problematik, die sich ergibt, wenn man Empathie von Gefühlsansteckung herleitet. Letztere bleibt ja auch beim Erwachsenen durchaus als Reaktionsmöglichkeit bestehen. Sie ist unter Umständen in einem Ausmaß wirksam, dessen wir uns gar nicht bewußt sind, weil es eben zu ihrer Charakteristik gehört, daß das übertragene Gefühl als aus dem eigenen Inneren kommend erlebt wird. Damit bleibt aber die Frage offen, unter welchen Bedingungen die Distanzierung durch die Ich-Andere-Unterscheidung einsetzt, die hinzukommen muß, damit der Erkenntnisaspekt der Empathie gewährleistet ist.

Bei meinen theoretischen Überlegungen habe ich zwei Möglichkeiten der Empathieentstehung unterschieden: die *situationsvermittelte* Empathie, die über Perspektiveninduktion zu emotionaler Teilhabe führt, und die *ausdrucksvermittelte* Empathie, die auf dem Mechanismus der Gefühlsansteckung aufbauen kann. Da beide Formen, wenn auch auf unterschiedliche Weise, von der Selbstkonzeptbildung abhängen, ist es im Einzelfall nicht entscheidbar, wie die empathische Reaktion in unserem Versuch zustande kam. Auffällig ist allerdings, daß kein Kind unserer Stichprobe in einem Ausmaß mit Gefühlsansteckung reagierte, das emotionelle Rückversicherung bei der Mutter erfordert hätte. Eine solche Reaktion wäre bei Kindern, die noch kein Selbstkonzept ausgebildet haben, durchaus zu erwarten gewesen. Ein Grund, daß Gefühlsansteckung nicht aufgetreten ist, mag in der Versuchsgestaltung liegen, die darauf angelegt war, einen zeitlich überdauernden, für Kinder dieses Alters eindeutigen Tatbestand zu schaffen, also den Faktor *Situation* zu akzentuieren, indem die Spielpartnerin durch ihre Untätigkeit angesichts des defekten Teddys demonstrierte, daß sie sich nicht mehr selber zu helfen wußte. Dagegen wurde der *Ausdruck* der Trauer bewußt dezent gehalten, um die Kinder nicht durch Übertreibung zu ängstigen oder das Schauspiel durchschaubar werden zu lassen. Die Spielpartnerin äußerte nur gerade soviel Trauer, wie erforderlich erschien, um den Kindern klar zu machen, daß sie durch den "Unfall" ernstlich betroffen war. Es liegt also nahe, daß Empathie in unserem Versuchssetting in erster Linie durch die Situation gemäß dem Schema von Abbildung 10 (S. 61) vermittelt wurde.

Ganz abgesehen von dieser Feststellung ist grundsätzlich die Frage zu stellen, ob Gefühlsansteckung nicht vielleicht für die Genese der Empathie überhaupt irrelevant ist. Wenn man die Befunde aus der Längsschnittstudie von ZAHN-WAXLER et al. (1982) nämlich genauer auf die Rolle der Gefühlsansteckung hin überprüft, so gewinnt man den Eindruck, als sei diese nach dem ersten Lebensjahr eher rückläufig. Bei der jüngsten Kohorte der Untersuchung (Alter: 10-14 Mon.) traten bei 30% der berichteten Ereignisse, in denen die Kinder emotionales Unbehagen einer anderen Person beobachteten, emotionale Reaktionen auf, die zwar von den Autoren nicht ausdrücklich als Gefühlsansteckung spezifiziert wurden ("distress", "arousal" mit Weinen oder Wimmern), die aber doch wohl teilweise als solche zu deuten sind. Im Zusammenhang mit meiner Argumentation ist es nun bemerkenswert, daß diese Art der Reaktion schon vom Beginn der nächsten Analyseinheit (Alter: 14-19 Mon.) an wesentlich seltener registriert wurde, während der eigentliche Boom der prosozialen Interventionen aber erst ab 18 Monaten einsetzte. Soweit sich dies aus der Darstellung der Daten entnehmen läßt, scheint es also eine Zwischenphase zwischen 14 und 18 Monaten zu geben, in der Gefühlsansteckung kaum mehr und Empathie noch nicht auftritt.

Was passiert in dieser Zwischenphase? Ein Hinweis könnte die Auftretenshäufigkeit der Kategorie "seeks caregiver" sein, die in diesem Altersabschnitt stark zunahm. Da die Autoren sich aber außerstande sahen, zu entscheiden, warum das Kind die Mutter aufsuchte, muß die Frage offen bleiben, ob die Kinder ihrerseits Trost suchten, ob sie die Mutter alarmieren wollten wie unsere "Blockierten", oder ob sie einfach nur eine Erklärung von ihr erwarteten.

Zumindest kann man der Darstellung von ZAHN-WAXLER et al. entnehmen, daß sich Gefühlsansteckung zwischen 14 und 18 Monaten nicht mehr in unmittelbaren Bekundungen eigenen Unbehagens geäußert hat, sodaß es zulässig erscheint, einen Rückgang dieser Reaktionsweise anzunehmen. Daraus läßt sich nun hypothetisch folgern, daß die Empathie, die sich ab 18 Monaten zunehmend in prosozialen Interventionen zu manifestieren beginnt, auf das Konto der in diesem Altersabschnitt neu einsetzenden Fähigkeit zu empathischer Teilhabe auf Grund von Perspektiveninduktion zurückzuführen ist, also eine von der Gefühlsansteckung unabhängige Genese hat. Ferner wäre denkbar, daß die Anfälligkeit für Gefühlsansteckung einen U-förmigen Verlauf nimmt - wie dies inzwischen ja für eine Reihe von Kompetenzen in den ersten Lebensjahren nachgewiesen wurde - und entwicklungsbedingt unter Hemmung gesetzt wird, um die empathische Reaktion aufgrund von Perspektiveninduktion durchbrechen zu lassen. Falls diese Schlußfolgerungen aus den Beobachtungen von ZAHN-WAXLER et al. zutreffen, würde Empathie ein von Gefühlsansteckung völlig

unabhängiges Phänomen darstellen und allein auf dem Mechanismus der identifikatorischen Teilhabe durch Perspektiveninduktion beruhen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang noch der Befund von ZAHN-WAXLER et al. (1982), daß Simulation von Emotionen (sei es durch die Mutter oder durch eine Fremdperson) kaum zu Distressreaktionen bei den Kindern führte, also kaum eine ansteckende Wirkung hatte, daß sie aber bei Kindern ab 18 Monaten zumindest der Mutter gegenüber in genau dem gleichen Ausmaß prosoziale Interventionen auslöste wie echte Emotionsäußerungen. Die Kinder haben also offensichtlich, ganz ähnlich wie in unserem Versuch, nicht in erster Linie auf das Ausdrucksverhalten, sondern auf die Situation angesprochen und mit situationsvermittelter Empathie reagiert, sodaß sich als nächstes natürlich die Frage stellt, ob dies nicht auch in vergleichbarer Weise der Fall ist, wenn echte Emotionen geäußert werden.

Leider enthalten die Angaben von ZAHN-WAXLER et al. keine Hinweise, daß sie das Material auf individuelle Entwicklungsverläufe hin ausgewertet haben. So müssen eine Reihe von Fragen offen bleiben, die sich gerade in Bezug auf die Gefühlsansteckung stellen. Zeigten beispielsweise Kinder, die besonders stark gefühlsangesteckt reagierten, später auch stärkere empathische Reaktionen? Wurden alle Reaktionsmöglichkeiten bei allen Kindern beobachtet? Gibt es tatsächlich eine Latenzzeit, in der Gefühlsansteckung nicht mehr, Empathie aber noch nicht auftritt? So bleibt nur, die wirkliche Rolle der Gefühlsansteckung in einer weiteren Längsschnittuntersuchung aufzuklären.

## 12.2 ZUR FRAGE DER VERIDIKALITÄT DER EMPATHIE

Abschließend ist, diesmal unter entwicklungspsychologischem Aspekt, noch einmal auf die schon in §§ 1.4 und 6.2.2 angeschnittene Frage zurückzukommen, wie Empathie und Perspektiven-(Rollen-)Übernahme zusammenhängen. HOFFMAN (1982) charakterisiert die Empathie des Kindes, das bereits die Ich-Andere-Unterscheidung treffen kann, gleichwohl zunächst noch als "egozentrisch". Noch setze es nämlich eigene innere Zustände mit denen anderer gleich. Erst die wachsende Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im dritten Lebensjahr eröffne ein Bewußtsein dafür, daß sich Gefühle und Bedürfnisse des Anderen möglicherweise von den eigenen unterscheiden, ohne daß das Kind allerdings schon erfassen könne, worin dieser Unterschied bestehe.

Indem er die Empathie der Eineinhalbjährigen als "egozentrisch" kennzeichnet, macht HOFFMAN zumindest implizit deutlich, daß er ihr allein wenig Erkenntniswert zuspricht. Ein solche Ansicht muß sicher vor

dem Hintergrund der in den 70er Jahren laufenden Auseinandersetzungen über Empathie bei Vorschulkindern gesehen werden, die man ja aufgrund ihrer fehlenden Dezentrierungsfähigkeit generell als "egozentrisch", unfähig zur Perspektivenübernahme und somit auch als unempathisch einschätzte (vgl. § 1.3). Indem man davon ausging, daß die empathische Reaktion (1) durch den Erfahrungshorizont eingeschränkt sei, (2) immer nur nach Maßgabe der eigenen - vom Entwicklungsstand abhängigen - Erlebnisfähigkeit erfolgen könne und (3) bei fehlender Perspektivenübernahme ohnedies keinen Erkenntniswert habe, hat man letztlich die *Veridikalität* der Empathie in Zweifel gezogen<sup>1</sup>.

Die Frage, wieweit der empathisch vermittelte Erkenntnisgewinn tatsächlich "egozentrisch" begrenzt ist, bedarf einer differenzierenden Antwort.

(1) Zur Einschränkung auf den eigenen *Erfahrungshorizont* ist in Anschluß an § 5.4 folgendes zu sagen. Die empathische *Betreffbarkeit* setzt nicht voraus, daß eine vergleichbare Situation vorher erlebt wurde. Die Situation des Anderen muß lediglich so geartet sein, daß sie der Beobachter auch für sich selbst als (potentiell) relevant wahrnimmt. Da die Relevanz vieler Situationen für ein Kind aber noch nicht erkennbar sein dürfte, wird ihm manches in der Tat nicht einfühlbar sein. Das schließt allerdings nicht aus, daß es eine bedrückte Verfassung eines Erwachsenen durchaus empathisch mitempfinden und Anteil daran nehmen kann, selbst wenn es nicht versteht, worum es eigentlich geht. Auch sollte man das Vermögen kleiner Kinder, unbekannte Situationen zu verstehen, nicht unterschätzen: Wenn etwas kaputtgeht, so muß dies nicht ein Gegenstand sein, der dem Kind wert und teuer ist; es kann nämlich recht gut generalisieren, daß "Kaputtgehen" als solches schlimm ist. Folgendes Beispiel (aus RADKE-YARROW et al., 1983) belegt besonders eindrucklich die Verständnismöglichkeit für die Situation des Anderen auch ohne einschlägige eigene Vorerfahrungen:

A four year old, upon hearing about the death of his friend's mother, said solemnly: "You know, when Bonnie grows up, people will ask her who was her mother, and she will have to say 'I don't know'. You know, it makes tears come in my eyes".

---

<sup>1</sup> Der Begriff der Veridikalität entstammt ursprünglich der funktionalistischen Wahrnehmungslehre und bezeichnet dort die Korrespondenz zwischen dem Wahrnehmungsinhalt und dem wahrgenommenen physikalischen Objekt, also die Abwesenheit von Wahrnehmungstäuschungen (vgl. ALLPORT, 1962). Allgemein läßt er sich auf jede Form von Kognition anwenden und meint dann deren Übereinstimmung mit dem Gegenstand, auf den sie sich bezieht.

(2) Was die entwicklungsbedingte Eingeschränktheit der *Erlebnisfähigkeit* betrifft, so kann man davon ausgehen, daß die Grundemotionen bereits im ersten Lebensjahr reifen (s. § 3.3). komplexere Emotionen dagegen erst später erfahrbare werden. Die emotionalen Erlebnisdimensionen erweitern sich also in der Tat im Laufe der Entwicklung noch erheblich. So treten alle Emotionen, die als Reaktion auf die Selbstobjektivierung zu sehen sind, erst auf, nachdem ein Selbstkonzept ausgebildet wurde: Schuld und Scham, Verlegenheit und Stolz sind erst in der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres zu beobachten (STERN, 1914; CAMPOS et al., 1983). Emotionen, die mit der Erfassung der Zukunftsperspektive in Verbindung stehen, wie z.B. Hoffnung und Befürchtung, wird man sogar erst noch später erwarten können (GEPPERT & HECKHAUSEN, in Vorb.); bei dem Jungen im gerade zitierten Beispiel ist dieses Stadium bereits erreicht.

(3) Bei der Forderung nach *Perspektivenübernahme* wird meist nicht unterschieden, ob es primär um das adäquate Verständnis der *psychischen Verfassung* des anderen gehen soll oder um die Fähigkeit, die *richtigen Maßnahmen* zu treffen (vgl. dazu § 6.2.2).

Zur Frage, wie weit und ab wann das Kind in der Lage ist, dem Anderssein des Anderen Rechnung zu tragen, also zu verstehen, daß er in einer vergleichbaren Situation ganz anders als es selbst reagieren kann, und worin sich seine Lage von der eigenen unterscheidet, ist grundsätzlich anzumerken, daß es eine sehr brauchbare Arbeitshypothese ist, zunächst einmal davon auszugehen, daß der Andere in einer vergleichbaren Situation *genauso* reagiert und fühlt wie man selbst. Dies ist die Grundkonzeption der MEADschen Auffassung von der Rollenübernahme: "to react to the other as someone like the self and to act to the self's behavior in the role of the other". Die erste Bekundung von Rollenübernahme sieht MEAD in den Bestrebungen des 2 bis 3 jährigen, andere nachzuahmen. Ähnliche Überlegungen finden sich schon viel früher bei BALDWIN (1908), wenn er der Imitation eine besondere Bedeutung als Grundlage des Verstehens zuweist, und zwar gerade auch insofern, als das Verhalten des Anderen als Imitation des eigenen gesehen wird. In vielen Fällen wird eine solche Entsprechung auch zumindest annähernd gegeben sein. Die soziale Interaktion wäre äußerst erschwert wenn nicht sogar gelähmt, wenn man nicht von der Grundannahme ausgehen könnte, daß der Andere vergleichbar reagiert wie man selbst (vgl. auch SHANTZ, 1983).

Darüberhinaus trifft es aber auch gar nicht zu, daß Perspektivenübernahme nicht bereits im Vorschulalter nachweisbar wäre. So zeigen Beispiele von ZAHN-WAXLER et al. (1982), daß Kinder ab dem Alter von etwa 18 Monaten keineswegs - wie HOFFMAN (1982) noch annahm - egozentrisch immer nur das zum Trost anbieten, was sie selbst trösten würde, sondern durchaus schon versuchen, den individuellen Bedürfnissen des Anderen ge-

recht zu werden. Das Beispiel eines Heilungsversuches an einem Hund, dem das Kind versucht, die ausgekämmten Haare wieder anzukleben, mag hier einen Grenzfall darstellen - es ist zumindest ein "guter Fehler".

Wenn die Meinung immer noch vertreten wird, daß Vorschulkinder "egozentrisch" seien und Perspektivenübernahme, ähnlich wie Empathie, erst beim Fünfkjährigen möglich würde (z.B. SELMAN, 1984), so liegt dies in erster Linie an Untersuchungsmethoden, die vom Kind meist anhand von Bilder Geschichten fordern, daß es über den eigenen und die Standpunkte anderer *reflektiert* und daß es seine Einsichten *verbalisiert*. Damit werden zusätzliche Leistungen vorausgesetzt, die mit der eigentlichen Fähigkeit der Perspektivenübernahme wenig, wenn überhaupt etwas, zu tun haben.

Der Nachteil dieser Untersuchungen besteht darin, daß sie im Bemühen, möglichst standardisierte Bedingungen zu schaffen, der Tatsache zu wenig Rechnung tragen, daß sich soziales Wissen längst in der sozialen Interaktion manifestiert, bevor darüber reflektiert und verbal Auskunft erteilt werden kann. Wenn man diesem Aspekt bei der Versuchsgestaltung berücksichtigt und das Kind selbst als Akteur tätig werden läßt, statt es nur auf die Rolle des Beobachters zu beschränken, dann kann man Perspektivenübernahme schon ab 2 bis 3 Jahren nachweisen: In einer Untersuchung von MARVIN et al. (1976) verstanden die Kinder nicht nur, daß sich die Bedürfnisse der anderen von den eigenen unterscheiden können, sondern sie wußten auch, welches typische Erwachsenenbedürfnisse sind. Bei der gleichen Altersgruppe treten auch bereits erste didaktische Anstrengungen auf, die dem Kenntnisstand eines Adressaten Rechnung zu tragen suchen (SHATZ & GELMAN, 1973). Die Fähigkeit zur räumlichen Perspektivenübernahme wurde von FISHBEIN et al. (1972) ebenfalls bei Dreijährigen beschrieben.

Der Erklärungswert des Konstrukts "Egozentrismus" als Ausdruck fehlender Dezentrierung, das in der PIAGET-Schule für die unterschiedlichsten kognitiven Defizite des Vorschulkindes verantwortlich gemacht wird, erwies sich in allen diesen Untersuchungen als fraglich (siehe FORD, 1979).

Ganz abgesehen davon, ob nun die prosoziale Aktion des Kindes den Bedürfnissen eines Anderen gerecht wird oder nicht, ist die bloße Tatsache, daß es sich durch dessen Situation betreffen läßt und versucht, überhaupt irgendetwas für ihn zu tun, bereits Ausdruck von Dezentrierung. Es muß dazu nämlich die eigene Verfassung zurückstellen und den Belangen des Anderen Vorrang einräumen. Dieses "Auf-den-Anderen-zentriert-sein" erwies sich bei der Auswertung unserer Untersuchungen ja als das entscheidene Trennkriterium für empathisches gegenüber nicht-empathischem Verhalten.

Eine Einschränkung ist mit dieser frühkindlichen Dezentrierung nun allerdings doch verbunden. Es sieht so aus, als sei das Kind tatsächlich nicht in der Lage, mehrere Standpunkte *gleichzeitig* zu berücksichtigen, es



scheint vielmehr den eigenen Standpunkt aufzugeben, wenn es sich den anderen zu eigen macht. Sehr schön zeigt sich dies in einem Experiment von DEVRIES (1970). Es ging dabei um eine einfache Form eines Ratespiels, wie sie zur Prüfung der Perspektivenübernahme üblicherweise Verwendung finden: Eine Münze wurde dem Kind gezeigt, dann in einer Hand hinter dem Rücken versteckt. Das Kind mußte raten, wo sie sich befand, und war anschließend seinerseits mit dem Verstecken an der Reihe. Fünfjährige versuchten sich dabei bereits unvoraussagbarer Strategien zu bedienen und unterstellten dergleichen auch dem Kontrahenten. Dreijährige Kinder hatten noch gar keinen Sinn für das Verstecken und gaben die Münze gleich ab. Interessant ist nun aber das folgende Zwischenstadium: Das Kind versteckte die Münze, wechselte dabei auch die Versteckhand, bemühte sich dann aber intensiv, dem Anderen zu helfen, sie zu finden. Es war offensichtlich so vollständig mit dem Anderen identifiziert, daß der eigene Vorteil gar nicht mehr wahrgenommen werden konnte. PREMACKS Schimpansen zeigten sich in dieser Hinsicht schon gerissener, wenn sie die ungeliebten Pfleger beim Auffinden von versteckten Leckerbissen in die Irre führten.

Ein Bereich, in dem es sich wahrscheinlich am ehesten nachweisen ließe, daß auch schon Zweijährige den eigenen Standpunkt *und* den des Anderen gleichzeitig berücksichtigen können, wären Äußerungsformen von kindlichem *Macchiavellismus*, über den es bisher leider nur Anekdotisches zu berichten gibt (z.B. HOFFMAN, 1976). Einschlägige Beispiele kann man aber faktisch bei jeder Interaktion von Zweijährigen beobachten, z.B. wenn eines der Kinder in auffälliger und scheinbar hochinteressierter Weise mit einem Spielzeug zu hantieren beginnt, nur um ein anderes Kind von einem Objekt abzulenken, an das es selbst in Wirklichkeit heran möchte.

### 12.3 EMPATHIE UND DIE AUSBILDUNG SOZIALER VERANTWORTLICHKEIT

Aus dem Vergleich mit Anthropoiden läßt sich ableiten, daß sich die neu evoluierten kognitiven Fähigkeiten des Menschen zur symbolischen Repräsentation wahrscheinlich als erstes in Leistungen sozialer Kognition manifestiert haben dürften, und daß hierin möglicherweise der eigentliche Selektionsvorteil für die Höherentwicklung der Intelligenz gelegen hat. Empathie und erste Ansätze zur Perspektivenübernahme waren wohl bereits für das Verhalten der Frühmenschen von zentraler Bedeutung, lange bevor sie Gegenstand der Reflexion und der Verbalisierung werden konnten. In vergleichbarer Weise verfügen Kleinkinder mit der Empathie über eine soziokognitive Kompetenz, die ihnen auf einem Entwicklungsniveau Wis-

sen über die emotionale Verfassung des Anderen vermittelt, auf dem eine ratiomorphe Verhaltenssteuerung noch überwiegt.

Bei normalem Entwicklungsverlauf reift Empathie im Zusammenhang mit der einsetzenden Vorstellungstätigkeit in jedem Individuum. Die heute akzeptierten Theorien zur Entwicklung prosozialen Verhaltens sowie moralischer Gesinnung gehen im Allgemeinen davon aus, daß diese vornehmlich von Sozialisationsbemühungen abhängen (z.B. RUSHTON, 1982; GRUSEC, 1982) oder - bei konstruktivistischen Theorien - einen relativ fortgeschrittenen kognitiven Entwicklungsstand voraussetzen (KOHLBERG, 1969). Daß mit dem spontanen Entstehen von Empathie in der frühen Kindheit eine Basis gegeben ist, auf der diese Sozialisation aufbauen kann, wird, von wenigen Ausnahmen abgesehen, noch nicht gesehen.

Für die *Genese von Schuldgefühlen* bereits im zweiten Lebensjahr hat HOFFMAN (1976, 1982) die Bedeutung der Empathie in überzeugender Weise dargelegt und damit eine Alternativerklärung zu den mechanistisch anmutenden "Über-Ich"- und Bestrafungstheorien psychoanalytischer oder lerntheoretischer Provenienz geliefert, welche die Ursachen des Schuld-bewußtseins ausschließlich fremdbestimmt sehen.

In ähnlicher Weise ist Empathie auch eine natürliche Quelle für die *prosoziale Motivierung*. Sie vermag, wie der Vergleich mit den Schimpansen zeigt, altruistisches Verhalten zu bewirken, ohne daß hierzu eigens ein Sozialisationsaufwand erforderlich wäre.

Daß auch die *moralische Verantwortlichkeit* in der Empathie wurzelt, kann man Befunden von EISENBERG (1982) entnehmen, in denen kindliche Begründungen für prosoziale Handlungen erfragt wurden. In Anlehnung an KOHLBERGS moralische Dilemmas hatte sie die Kinder mit prosozialen Dilemmas konfrontiert, bei denen egoistische und altruistische Motive im Konflikt standen. Im Unterschied zu KOHLBERG, dessen erste Stufe des moralischen Bewußtseins durch Angst vor Bestrafung gekennzeichnet und damit fremdbestimmt ist, erwiesen sich in EISENBERGS Untersuchung die ontogenetisch frühesten Begründungen für prosoziales Verhalten zum Teil als pragmatisch-hedonistisch ("es ist halt der Freund") und zum Teil - wie EISENBERG sie nennt - als *primitiv empathisch*: "Primitiv", weil auf das empathische Gefühl selbst noch nicht reflektiert werden kann, "empathisch", weil im Argument zum Ausdruck gebracht wird, daß die Besorgnis um das Wohl des Anderen für die Handlung ausschlaggebend war ("weil er es braucht"), und zwar auch dann, wenn dies mit eigenen Interessen kollidierte. Diese am Bedarf des Anderen orientierten Begründungen sind neben den pragmatischen die bereits bei Vierjährigen am häufigsten anzutreffenden (EISENBERG & NEAL, 1979). Das Kind formuliert damit erstmals, was es bereits vom zweiten Lebensjahr an im Handeln bekundet hat, nämlich Anteilnahme und Interesse am Wohl des Anderen. Eine Ori-

entiertheit an Bestrafung fehlte dagegen in diesen Begründungen völlig, und die Bezugnahme auf positive Erwartungen Erwachsener begann erst in einem späteren Altersabschnitt eine Rolle zu spielen.

Der Erziehung zu prosozialer Gesinnung und sozialer Verantwortlichkeit kommt mit der Empathie also eine im Kind angelegte und sich spontan entfaltende Disposition entgegen. Wenn die Sozialisation diese allerdings nicht in angemessener Weise fördert, kann sie verkümmern oder in falsche Kanäle geleitet werden. Dann freilich mag es geschehen, daß die Empathie ihre prosoziale Potenz nicht entfaltet oder sogar zur Basis für antisoziale Verhaltensformen wird.

## LITERATUR

- AINSWORTH, M.D., BLEHAR, M.C., WATERS, E. & WALL, S. Patterns of attachment. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., 1978
- ALLPORT, F.H. Theories of perception and the concept of structure. New York: Wiley, 1966
- AMSTERDAM, B.K. Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology*, 5, 1972, 297-305
- AMSTERDAM, B. & GREENBERG, L.M. Self-conscious behavior of infants: a videotape study. *Developmental Psychobiology*, 10, 1977, 1-6
- AMSTERDAM, B. & LEVITT, M. Consciousness of self and painful self-consciousness. *The Psychoanalytical Study of the Child*, 53, 1980, 67-83
- ANDERSON, J.R. The development of self-recognition: A review. *Developmental Psychobiology*, 17, 1984, 35-49
- ARONFRED, J. Conduct and conscience: The sozialisation of internalized control over behavior. New York: Academic Press, 1968
- ARONFRED, J. The concept of internalization. In GOSLIN, D.A. & GLASS, D.C. (Eds.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: McNally, 1968 a
- BALDWIN, J.M. Social and ethical interpretations in mental development. New York: Macmillan, 1906
- BANDURA, A. Social-learning theory of identificatory processes. In GOSLIN, D.A. (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: McNally, 1968, 231-262
- ✶ BATSON, C.D. & COKE, J.S. Empathy, a source of altruistic motivation for helping? In RUSHTON, J.P. & SORRENTINO, R.M. (Eds.) *Altruism and helping behavior*. Hillsdale, N.Y.: Lawrence Earlbaum Ass., 1981
- BENHAR, E.E., CARLTON, P.L. & SAMUEL, D.A. A search for mirror-image reinforcement and self-recognition in the baboon. In KONDO, S., KAWAI, M & EHARA S. (Eds.) *Contemporary primatology*. New York: Karger, 1975
- BERTENTHAL, J.I. & FISCHER, K.W. Development of self-recognition in the infant. *Developmental Psychology*, 14, 1978, 44-50
- BISCHOF, N. A systems approach towards the functional connections of attachment and fear. *Child Development*, 46, 1975, 801-817
- BISCHOF, N. *Das Rätsel Ödipus*. München: Piper, 1985 (Neuaufgabe: Serie Piper, 989, München, 1989)
- BISCHOF, N. Zur Stammesgeschichte der menschlichen Kognition. *Schweiz. Zeitschrift für Psychologie*, 46, 1987, 77-90

- BISCHOF, N. Emotionale Verwirrungen. Oder: Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der Biologie. In SCHÖNPFUG, W. (Hrsg.) Bericht über den 36. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Berlin, 1988. Göttingen: Hogrefe, 1989 (im Druck)
- BISCHOF-KÖHLER D. Überlegungen zur Stammesgeschichte der spezifisch menschlichen Motivation. Stiftung für Humanwissenschaftliche Grundlagenforschung, 28. Symposium, Nov. 1978. Zürich, 1979
- BISCHOF-KÖHLER, D. Zur Phylogenese menschlicher Motivation. In ECKENBERGER, L. H. & LANTERMANN E.-D. (Hrsg.) Emotion und Reflexivität, Wien: Urban & Schwarzenberg, 1985, 3-47
- BISCHOF-KÖHLER, D. Über den Zusammenhang von Empathie und der Fähigkeit, sich im Spiegel zu erkennen. *Schweiz. Zeitschrift für Psychologie*, 47, 1988, 147-159
- BISCHOF-KÖHLER, D. & LAUBACH, A.K. Ontogeny of empathy in human infants. Abstracts of the 19. International Conference on Ethology. Toulouse, 1985
- BISCHOF-KÖHLER, D., HEUSI, E. & SCHMID, U. Empathy and mirror recognition in human infants. Abstracts of the 5th International Conference on Human Ethology. Max Planck Institut für Verhaltensphysiologie, Seewiesen. Tutzing: 1985, p. 5
- BOESCH, Ch. & BOESCH, H. Mental maps in wild chimpanzees. An analysis of hammer transports for nut cracking. *Primates* 25, 1984, 160-170
- BORKE, H. Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 1971, 263-269
- BORKE, H. Piaget's view of social interaction and the theoretical construct of empathy. In SIEGEL, L.S. & BRAINERD, Ch. J. (Eds.) Alternatives to Piaget. New York: Academic Press, 1978, 29-42
- BOWER, T. Development in infancy. San Francisco: Freeman, 1974
- BROOKS-GUNN, J. & LEWIS, M. The development of early visual self-recognition. *Developmental Review*, 4, 1984, 215-239
- BRUNSKWIK, E. Wahrnehmung und Gegenstandswelt. Psychologie vom Gegenstand her. Leipzig-Wien, 1934
- BÜHLER, CH. & HETZER, H. Das erste Verständnis für Ausdruck im ersten Lebensjahr. *Ztschr. für Psychologie*, 107, 1928, 50-61
- BÜHLER, K. Die geistige Entwicklung des Kindes. 6. Aufl. Jena: FISCHER, 1930 (1. Aufl. 1918)
- CAMPOS, J.J., BARRETT, K.C., LAMB, M.E., GOLDSMITH, H.H. & STENBERG, C. Socio-emotional development. In MUSSEN P.H. (Ed.) Handbook of infant development. Vol.2: Infancy and developmental psychobiology. New York: Wiley, 1983, 149-182
- CHANDLER, M.J. & GREENSPAN, S. Ersatz egocentrism; A reply to H. Borke. *Developmental Psychology*, 7, 1972, 104-106

- CHARLESWORTH, W. & KREUTZER, M. Facial expressions of infants and children. In EKMAN, P. (Ed.) *Darwin and facial expressions*. New York: Academic Press, 1973, 91-168
- CLARKE-STEWART, K.A. Recasting the lone stranger. In GLICK, J. & CLARKE-STEWART, K.A. (Eds.) *Studies in social and cognitive development* (Vol 1.) New York: Gardner Press, 1978, 109-176
- COOLEY, C.H. *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons, 1902
- CUMMINGS, E.M., ZAHN-WAXLER, C. & RADKE-YARROW, M. Young children's responses to expressions of anger and affection by others in the family. *Child Development*, 1981, 52, 1274-1282
- DAMON, W. & HART, D. The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 1982, 841-864
- DARWIN, C. *The expression of emotion in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press 1975. (1. Veröff. 1872)
- DELGADO, J.M.R. *Physical control of the mind*. New York: Harper & Row, 1969
- DELUCÉ, J. & WILDER, H.T. *Language in Primates*. Berlin: Springer, 1983
- DEUTSCH, F. & MADLE, R.A. Empathy: Historic and current conceptualizations. *Human Development*, 18, 1975, 267-287
- DEVRIES, R. The development of role-taking as reflected by behavior of bright, average, and retarded children in a social guessing game. *Child Development*, 41, 1970, 759-770
- DIXON, J.C. The development of self-recognition. *Journal of Genetic Psychology*, 91, 1957, 251-256
- DUNN, J. & KENTRICK, C. Interaction between young siblings in the context of family relationships. In LEWIS, M. & ROSENBLUM, L. A. (Eds.) *The child and its family*. New York: Plenum, 1979
- EISENBERG, N. The development of reasoning regarding prosocial behavior. In EISENBERG, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, 219-249
- EISENBERG, N. *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass., 1986
- EISENBERG-BERG, N. & LENNON, R. Altruism and the assessment of empathy in the preschool years. *Child Development*, 51, 1980, 552-557
- EISENBERG-BERG, N. & NEAL, C. Children's moral reasoning about their spontaneous prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 14, 1979, 228-229
- EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Eds.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987
- EKMAN, P. Crosscultural studies of facial expressions. In EKMAN, P. (Ed.) *Darwin and facial expressions*. New York: Academic Press, 1973, 169-222
- EMDE, R.N. & GAENSBAUER, T. Modelle über Gefühle beim Kind. In IMMELMANN, K., BARLOW, G., PETRINOVICH, L. & MAIN, M. (Hrsg.) *Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier*. Berlin: Parey, 1982, 671-692

- EPSTEIN, R., LANZA, R.P. & SKINNER, B.F. Self-awareness in the pigeon. *Science*, 121, 1981, 695-696
- FANTZ, R.L. Visual perception from birth as shown by pattern selectivity. *Ann. New York Acad. Sci.*, 118 (21), 1965, 793-814
- FESHBACH, N.D. Studies of empathic behavior in children. MAHER, B.A. (Ed.): *Progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, 1978, 1-47
- FESHBACH, N.D. & ROE, K. Empathy in six and seven year olds. *Child Development*, 39, 1968, 133-145
- FESHBACH, S. & FESHBACH, N. D. Aggression and Altruism: A personality perspective. In ZAHN-WAXLER, C., CUMMINGS, E.M. & IANNOTTI, R. (Eds.) *Altruism and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 189-217
- FIELD, T.M. Neonatal perception of people: Maturational and individual differences. In FIELD, T.M. & FOX, N.A. (Eds.) *Social perception in infants*. Norwood: Ablex Publ., 1985, 31-52
- FISHBEIN, H.D., LEWIS, S. & KEIFFER, K. Children's understanding of spatial relations. *Developmental Psychology*, 7, 1972, 21-33
- FLAVELL, J.H. *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim: Beltz, 1975
- FLETCHER D.J. & MICHENER, C.D. (Eds.) *Kin recognition in animals*. New York: Wiley, 1986
- FORD, M.E. The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86, 1979, 1169-1188
- GALLUP, G.G. Chimpanzees: Self recognition, *Science*, 157, 1970, 86-87
- GALLUP, G.G. Self-recognition in primates. *American Psychologist*, 32, 1977, 329-338
- GARDNER, R.A. & GARDNER, B.T. Teaching sign language to a chimpanzee. *Science*, 165, 1969, 664-672
- GEPPERT, U. & HECKHAUSEN, H. Ontogenese der Emotionen. In SCHERER, K.R. (Hrsg.) *Enzyklopädie der Psychologie*, Teilband C/ IV/ 3. In Vorb.
- GLADSTEIN, G.A. The historical roots of contemporary empathy research. *J. of the History of Behavioral Sciences*, 20, 1984, 38-59
- GOODALL, J. *Wilde Schimpanzen*. Frankfurt: Rowohlt, 1971
- GOODALL, J. The behavior of the chimpanzee. In KURTH, G. & EIBL-EIBESFELDT, I. (Eds.) *Hominisation und Verhalten*. Stuttgart: FISCHER, 1975, 74-136
- GOODALL, J. Infant killing and cannibalism in free-living chimpanzees. *Folia Primatologica*, 28, 1977, 259-282
- GOODALL, J. *The Chimpanzees of Gombe*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986
- GROSSMANN, K.E., FREMMER-BOMBIK, E., ESCHER-GRÄUB, D. Toddler's response to displays of sadness as related to the qualities of the relationships to their mothers and fathers: cross-cultural implications. Unveröff. Manuskript 1987
- GRUSEC, J.-L. The socialization of altruism. In EISENBERG, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, 139-166

- HAMILTON, W.D. The evolution of altruistic behavior. In CLUTTON-BROCK, T.H. & HARVEY, P.H. (Eds.) *Readings in Sociobiology*. Reading: Freeman, 1978, 31-33
- HARTER, S. Developmental perspectives on the self-system. In MUSSEN, P.H. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, Bd IV, New York: Wiley, 1983, 275-385
- HAVILAND, J.M. & LELWICA, M. The induced affect response: 10-week-old infants responses to three emotion expression.. *Developmental Psychology*, 23, 1987, 7-104
- \* HEUSI, E. Über den Zusammenhang zwischen Empathiefähigkeit und visuellem Selbsterkennen bei Kleinkindern. Unveröff. Lizentiatsarbeit am Psychol. Inst. Univ. Zürich, Biol.-Math. Abt. 1987
- \* HOFFMAN, M.L. Empathy, roletaking, guilt and the development of altruistic motives. In LICKONA, T. (Ed.): *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976, 124-143
- \* HOFFMAN, M.L. Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 1977a, 712-722
- \* HOFFMAN, M. L. Empathy, its development and prosocial implications. In KEASEY, C.B. (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 25) Lincoln: University of Nebraska Press, 1977, 169-218
- HOFFMAN, M.L. Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In EISENBERG, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, 281-338
- HOFFMAN, M.L. The measurement of empathy. In. IZARD, C.E. (Ed.) *Measuring emotions in infants and children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a
- HOLST, E.v. & ST.PAUL, U.v. Vom Wirkungsgefüge der Triebe. *Die Naturwissenschaften*, 18, 1960, 409-422
- HORNSTEIN, H.A. Promotive tension and prosocial behavior: A Lewinian analysis. In WISPE, L. (Ed.) *Altruism, sympathy and helping*. New York: Academic Press, 1978, 177-207
- HUMPHREY, N.K.: The social function of intellect. In BATESON P.P.G. & HINDE, R.A. (Eds.) *Growing points in ethology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976, 303-317
- ISAAC, G. The food sharing behavior of the protohuman hominids. *Scientific American*, 28, 1978, 90-109
- IZARD, C.E. *The face of emotion*. New York: Meredith Corp., 1971
- IZARD, C.E. On the ontogenesis of emotions and emotion-cognition relationships in infancy. In LEWIS, M. & ROSENBLUM, L.A. (Eds.) *The development of affect*. New York: Plenum Press, 1978, 389-413
- IZARD, C.E. The emergence of emotions and the development of consciousness in infancy. In DAVIDSON, J.M. & DAVIDSON, R.J. (Eds.) *The psychobiology of consciousness*. New York: Plenum Press, 1980, 193-216
- IZARD, C.E., HUEBNER, R.R., RISSER, D., MCGINNES, G.C. & DOUGHEN, L.M. The young infant's ability to produce discrete emotion expression. *Developmental Psychology*, 16, 1980, 132-140



- JAMES, W. *Psychology: The briefer course*. (1892) New York: Harper & Row, 1961
- JOHNSON, D.B. Altruistic behavior and the development of the self in infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 1982, 379-388
- KAGAN, J. *The second year*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982
- KAWAI, M. Precultural behavior of the Japanese Monkey. In KURTH, G. & EIBL-EIBESFELDT, I. (Hrsg.) *Hominisation und Verhalten*. Stuttgart: Fischer, 1975, 32-55
- KLEINT, H. Versuche über die Wahrnehmung. *Zeitschr. f. Psychologie*, 149, 1940, 31
- KLINNERT, M.D., CAMPOS, J.J., SORCE, J.F., EMDE, R. N. & SYEIDA, M. Emotions as behavior regulators: Social referencing in infancy. In PLUTCHIK, R. & KELLERMAN, H. (Eds.) *Emotions: Theory, research and experience*, Vol. 2. New York: Academic Press, 1983, 57-86
- KÖHLER, W. *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin: Springer, 1921 (Neuaufgabe: 1973)
- KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialisation. In GOSLIN, D.A. (Ed.) *Handbook of sozialisation theory and research*. Chicago: McNally, 1969, 347-480
- KONNER, M.J. Infancy among the Kalahari Desert San. In LEIDERMAN, P.H., TULKIN, S.R. & WHITING, B.B. (Eds.) *Handbook of cross-cultural human development*. New York: Garland Press, 1981, 3-51
- KUMMER, H. *Primate Societies*. Chicago: Aldine, 1971
- KUMMER, H. Analogs of morality among nonhuman primates. In STENT G. (Ed.) *Morality as a biological phenomenon*. Berkeley: University of California Press, 1980, 31-47
- LAUBACH, A.K. Empathievermögen und Selbsterkennen bei einneinhalbjährigen Kindern. Unveröff. Lizentiatsarbeit am Psychol. Inst. Univ. Zürich, Biol.-Math. Abt. 1986
- LABARBERA, J.D., IZARD, C.E., VIETZE, P. & PARISI, S.A. Four- and six-month-old infant's visual responses to joy, anger, and neutral expressions. *Child Development*, 47, 1976, 535-538
- LERSCH, Ph. *Aufbau der Person*. München: Barth 1962
- LETHMATE, J. & DÜCKER, G. Untersuchungen zum Selbsterkennen im Spiegel bei Orang-Utans und einigen anderen Affenarten. *Zeitschr. f. Tierpsychologie*, 33, 1973, 248-269
- LEWIS, M. & BROOKS-GUNN, J. *Social cognition and the aquisition of self*. New York: Plenum Press, 1979
- LEWIS, M. & BROOKS-GUNN, J. Auf der Suche nach den Ursprüngen des Selbst: Implikationen für das Sozialverhalten und für pädagogische und therapeutische Interventionen. In MONTADA, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 1979, 157-172
- LEWIS, M., BROOKS-GUNN, J. & JASKIR, J. Individual differences in visual self-recognition as a function of mother-infant attachment relationship. *Developmental Psychology*, 21, 1985, 1181-1187

- LIPPS, TH. Das Wissen von fremden Ichen. In LIPPS, Th. (Hrsg.) *Psychologische Untersuchungen*. Leipzig: Engelmann, 1907, 694-722
- LORENZ, K. Der Kumpan in der Umwelt des Vogels (1935). In LORENZ, K. *Gesammelte Abhandlungen*, Bd. 1. München: Piper 1965, 115-282
- MAHLER, M.S., PINE, F. & BERGMAN, A. The psychological birth of the human infant. New York: Basic Books, 1975
- MARVIN, R.S., GREENBERG, M.T. & MOSSLER, D. The early development of conceptual perspective taking: Distinguishing among multiple perspectives. *Child Development*, 47, 1976, 511-514
- MAURER, D. Infants' perception of facedness. In FIELD, T.M. & FOX, N.A. (Eds.) *Social perceptions in infants*. Norwood: Ablex Publ., 1985, 73-100
- MCDUGALL, W. An introduction of Social Psychology. London: Methuen, 1908
- MEAD, G. H. Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1968
- MELTZOFF, A.N. & MOORE, M.K. Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 1977, 75-78
- MENZEL, E. Spontaneous invention of ladders in a group of young chimpanzees. *Folia Primatologica*, 17, 1972, 87-106
- METZGER, W. Psychologie. Darmstadt: Steinkopff, 1954
- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. Mirror image and self-recognition in young infants: I. A new method of experimental analysis. *Developmental Psychobiology*, 1974, 7, 149-157
- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. Mothering and the cognitive head-start: Psychobiological considerations. In SCHAFFER, H.R. (Ed.) *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press, 1977, 63-85
- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. Lernen im ersten Lebensjahr. In MONTADA, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart: Kohlhammer, 1979, 194-212
- PAPOUSEK, H. & PAPOUSEK, M. Early ontogeny of human social interaction. In CRANACH, M.v., FOPPA, K., LEPENIES, W & PLOOG, D. (Eds.) *Human Ethology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, 456-489
- PAPOUSEK, M. Wurzeln der kindlichen Bindung an Personen und Dinge: Die Rolle der integrativen Prozesse. In EGGERS, Ch. (Ed.) *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind*. Wien: Urban & Schwarzenberg, 1984, 155-184
- PARKER, S.T. & GIBSON, K.R. A developmental model for the evolution of language and intelligence in early hominids. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2, 1979, 367-408
- PIAGET, J. Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett, 1969
- PIAGET, J. Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf: Schwann, 1972
- PIAGET, J. Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1975
- PIAGET, J. Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart: Klett, 1975a
- PREMACK, D. The codes of man and beast. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 1983, 125-167
- PREMACK, D. & PREMACK, A. The mind of an ape. New York: Norton, 1983

- PREMACK, D. & WOODRUFF, G. Does a chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 1978, 515-526
- PREYER, W. Mind of the child. (Vol.II) Development of the intellect. New York: Appleton, 1893
- PRIEL, B. On mirror image anxiety. An observational study. *The Psychoanalytical Study of the Child*, 40, 1985, 183-193
- PRIEL, B. & DESCHONEN S. Self-recognition: A study of a population without mirrors. *J. of Experimental Child Psychology*, 41, 1986, 237-250
- RADKE-YARROW, M., ZAHN-WAXLER, C. & CHAPMAN, M. Children's prosocial dispositions and behavior. In MUSSEN, P.H. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV, 1983, 469-545
- REICHENBACH, L. & MASTERS, J.C. Children's use of expressive and contextual cues in judgements of emotion. *Child Development*, 54, 1983, 993-1004
- RHEINGOLD, H.L. Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53, 1982, 114-125
- RHEINGOLD, H.L., HAY, D.F. & WEST, M.J. Sharing in the second year of life. *Child Development*, 47, 1976, 1148-1158
- RHEINGOLD, H.L. & HAY, D.F. Prosocial behavior of the very young. In STENT, G. (Ed.): *Morality as a biological phenomenon*. Berkeley, University of California Press, 1980.
- RUSHTON, J.P. Social learning theory and the development of prosocial behavior. In EISENBERG, N. (Ed.) *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1982, 77-105
- SACKETT, G.P. Monkeys reared in isolation with pictures as visual input: Evidence for an innate releasing mechanism. *Science*, 154, 1966, 1468-1473
- SCHULER, M. *Wesen und Formen der Sympathie*. Bern: Francke, 1973 (1912)
- SCHMID-FIEBERG, U. Die Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel im zweiten Lebensjahr. Lizentiatsarbeit am Psychol. Inst. Univ. Zürich, Biol.-Math. Abt. 1989
- SCHULMAN, A.H. & KAPLOWITZ, Ch. Mirror-image response during the first two years of life. *Developmental Psychobiology*, 10, 1977, 133-142
- SELMAN, R. Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Surkamp, 1984
- SHANTZ, C. U. Social cognition. In MUSSEN, P.H. (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. III, 1983, 495-555
- SHATZ, M. & GELMAN, R. The development of communication skills: Modification in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, 1973, (5 Serial no.152)
- SPITZ, R. & WOLF, K.M. The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. *Genetic Psychology Mon.* 34, 1946, 57-125
- STANJEK, K. Das Überreichen von Gaben: Funktion und Entwicklung in den ersten Lebensjahren. *Ztschr. für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 10, 1978, 103-113

STAUB, E. Positive social behavior and morality. Vol. 1 & 2. New York: Academic Press, 1979

STAUB, E. A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In ZAHN-WAXLER, C., CUMMINGS, M.E. & IANNOTTI, R. (Eds.) *Altruism and aggression*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, 135-164

STEIN, E. Neues zum Problem der Einfühlung. Freiburger Dissert., 1917 —

STERN, D.N. Mutter und Kind. Die erste Beziehung. Stuttgart: Klett, 1979

STERN, D.N. The interpersonal world of the infant. New York: Basic Book, 1985

STERN, W. Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr. Leipzig: Quelle & Meyer, 1914

STEWART, R.B. & MARVIN, R.S. The role of conceptual perspective taking in the ontogeny of sibling caregiving. *Child Development*, 55, 1984, 1322-1332

STRAYER, J. A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 1980, 815-822

SUAREZ, S.D. & GALLUP, G.G. Self-recognition in chimpanzees and orang-utans, but not gorillas. *Journal of Human Evolution*, 10, 1981, 87-99

TELEKI, G. The predatory behavior of wild chimpanzees. Cranburg: Ass. University Presses, 1973

THOMPSON, R.A. Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Eds.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 119-145

TOMKINS, S.S. Affect, imagery, consciousness. New York: Springer, 1962

TREVARTHEN, C. Descriptive analysis of infant communicative behavior. In SCHAFER, H.R. (Ed.) *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press, 1977, 227-270

TRIVERS, R.L. The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46, 1971, 35-57

WIGGERS, M. & VAN LIESHOUT, F.M. Development of recognition of emotions: Children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental Psychology*, 21, 1985, 338-349

WILEY, R. The self-concept: A critical survey of pertinent research literature. Lincoln: University of Nebraska Press, 1961

WISPÉ, L. History of the concept of empathy. In EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Eds.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987, 17-37

WOODRUFF, G. & PREMACK, D. Intentional communication in the chimpanzee: The development of deception. *Cognition*, 7, 1979, 333-362

ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M. & KIND, R.A. Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, 50, 1979, 319-330

- ZAHN-WAXLER, C. & RADKE-YARROW, M. The development of altruism: Alternative research strategies. In EISENBERG, N. (Ed.) The development of prosocial behavior. New York: Academic Press, 1982, 109-137
- ZAZZO, R. Des enfants, des singes et des chiens devant le miroir. *Revue de psychologie appliquée*, 2, 1979, 235-246
- ZAZZO, R. The person: Objective approaches. In HARTUP, W.W. (Ed.) Review of Child Development Research. Chicago: The University of Chicago Press, 1982, 247-290

# AUTORENREGISTER

- Ainsworth, M.D. 84, 85, 152, 157  
 Allport, F.H. 164  
 Amsterdam, B.K. 82, 131ff., 137ff.  
 Anderson, J.R. 83  
 Aronfreed, J. 35  
 Baldwin, J.M. 165  
 Bandura, A. 59  
 Batson, C.D. 44, 72  
 Benhar, E.E. 136  
 Bertenthal, J.I. 82, 131ff., 150  
 Bischof, N. 17, 19, 31, 38, 41, 59, 90,  
 151, 159  
 Bischof-Köhler, D. 12, 17, 23, 46, 90,  
 141, 159  
 Boesch, Ch. 19  
 Bower, T. 152  
 Brooks-Gunn, J. 46, 47, 53ff., 82, 83,  
 94, 131ff., 137, 147  
 Brunswick, E. 17  
 Bühler, Ch. 42  
 Bühler, K. 59  
 Campos, J.J. 41, 165  
 Charlesworth, W. 42  
 Clarke-Steward, K.A. 41  
 Coke, J.S. 44, 72  
 Cooley, C.H. 47, 64  
 Cummings, E.M. 43  
 Damon, W. 135  
 Darwin, Ch. 41  
 De Schonen, S. 82, 136, 144  
 Delgado, J.M.R. 38  
 Deluce, J. 22  
 Deutsch, F. 13, 79  
 DeVries, R. 167  
 Dixon, J.C. 131, 132  
 Dunn, J. 84  
 Dücker, G. 45  
 Eisenberg, N. 14, 44, 72, 78, 81, 160,  
 168  
 Ekman, P. 41  
 Emde, R.N. 41  
 Epstein, R. 136  
 Fantz, R.L. 66  
 Feshbach, N.D. 13, 14, 16, 17, 42, 79,  
 81  
 Field, T.M. 37, 42  
 Fischer, K.W. 82  
 Fishbein, H.D. 166  
 Flavell, J.H. 15  
 Fletcher, D.J. 79  
 Ford, M.E. 167  
 Gaensbauer, T. 41  
 Gallup, G.G. 47, 65, 82, 83, 136  
 Gardner, R.A. 22  
 Gelman, R. 166  
 Geppert, U. 41, 165  
 Gibson, K.R. 63  
 Gladstein, G.A. 13  
 Goodall, J. 19, 20, 21, 80  
 Greenspan, S. 16  
 Grossmann, K.E. 83  
 Grusec, J.L. 168  
 Hamilton, W.D. 78  
 Hart, D. 135  
 Harter, S. 135  
 Haviland, J.M. 42, 43  
 Heckhausen, H. 41, 165  
 Hetzer, H. 42  
 Heusi, L. 90  
 Hoffman, M. 14, 17, 32, 34, 38, 42ff.,  
 72, 76, 85, 153, 155, 160, 163, 165,  
 167, 168  
 Holst, E.v. 38  
 Hornstein, H.A. 75, 78  
 Humphrey, N.K. 20  
 Isaac, G. 11  
 Izard, C.E. 38, 41, 42, 141  
 James, W. 36, 47, 50  
 Johnson, D.B. 86ff., 154  
 Kagan, J. 62  
 Kaplowitz, Ch. 82, 131, 132

- Kawai, M. 70  
 Kentrick, C. 84  
 Kleint, H. 26  
 Klinnert, M.D. 43  
 Kohlberg, L. 168  
 Konner, M.J. 41  
 Kreutzer, M. 42  
 Kummer, H. 31, 69, 70  
 Köhler, W. 19, 20, 21, 23  
  
 La Barbera, J.D. 42  
 Laubach, A.-K. 90  
 Lelwica, M. 42, 43  
 Lennon, R. 72, 78  
 Lersch, Ph. 56  
 Lethmate, J. 47  
 Levitt, M. 139  
 Lewis, M. 46f., 54f., 81f., 93, 131ff.,  
 147, 152  
 Lipps, Th. 35ff., 43  
 Lorenz, K. 31  
  
 Madle, R.A. 13, 79  
 Mahler, M. 142  
 Marvin, R.S. 160, 166  
 Masters, J.C. 14  
 Maurer, D. 65  
 McDougall, W. 38  
 Mead, G.H. 15, 47, 64, 68, 166  
 Meltzoff, A.N. 37  
 Menzel, E. 20  
 Metzger, W. 48, 49, 52, 53, 144  
 Moore, M.K. 37  
  
 Neal, C. 168  
  
 Papousek, H. 43, 65, 66, 131  
 Papousek, M. 43, 54, 65, 66, 131  
 Parker, S.T. 63  
 Piaget, J. 14, 38, 55, 59, 70, 131, 134,  
 167  
 Premack, D. 22, 23, 24, 77, 80, 167  
 Preyer, W. 132  
 Priel, B. 81, 132, 133, 136, 143, 144  
  
 Radke-Yarrow, M. 164  
  
 Reichenbach, L. 14  
 Rheingold, H.L. 83, 84  
 Roe, K. 14, 79  
 Rushton, J.P. 168  
  
 Sackett, G.P. 41  
 Saint Paul, U.v. 38  
 Scheler, M. 43  
 Schmid-Fieberg, U. 90  
 Schulman, A.H. 82, 131, 132  
 Selman, R. 15, 166  
 Shantz, C.U. 165  
 Shatz, M. 166  
 Skinner, B.F. 136  
 Spitz, R. 65  
 Stanjek, K. 84  
 Staub, E. 72, 78  
 Stein, E. 43  
 Stern, D. 51ff., 65, 66  
 Stern, W. 165  
 Steward, R.B. 160  
 Strayer, J.A. 44, 72, 78  
 Suarez, S.D. 47  
  
 Teleki, G. 19  
 Thorpe, W.H. 38  
 Thompson, R.A. 42  
 Tomkins, S.S. 38, 141  
 Trevarthen, C. 66  
 Trivers, R.L. 80  
  
 van Lieshout, F.M. 14  
 Visalberghi, E. 142  
  
 Wiggers, M. 14  
 Wilder, H.T. 22  
 Wiley, R. 47  
 Wispé, L. 13  
 Wolf, K.M. 65  
 Woodruff, G. 23, 24  
  
 Zahn-Waxler, C. 17, 80, 85f., 90,  
 148f., 153ff., 162, 163, 165  
 Zazzo, R. 82, 131, 132, 134, 142, 143,  
 146

# SACHREGISTER

- Ärger 35, 41, 42, 80, 85
- Affect attunement 66, 67, 68, 69
- Aggression, aggressiv 29, 35, 39, 41, 75, 80, 88, 160
- moralische Aggression 80
- Schädigungsaggression 80
- Akklimatisation 153, 158f.
- Alimentation 151, 152
- Altruismus 74, 76, 78, 168
- reziproker 80
- Anbieten von Objekten 83, 84, 106, 157, 165
- Angeborener Auslösender Mechanismus 39, 55
- "Angetroffenes" und "Vergegenwärtigtes" 48, 49, 50, 51, 55, 58, 63
- Angst 28, 29, 34, 35, 75, 80, 84, 142, 159, 160, 161, 168
- "Anmutung" 56
- Anthropoiden (Menschenaffen) 25, 38, 51, 63
- Artgenossenidentität 65
- Artgenossenschema 65
- Assoziation, Lernen durch 23, 32ff., 67ff.
- Ausdruck
- Verhalten 14, 17, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 54, 57, 61, 66, 67, 68, 69, 90, 100, 103,
- Verständnis, Wahrnehmung 30, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 41, 46, 55, 67, 74
- Besorgtheit 85, 86, 102, 106, 109, 111, 151
- Betroffenheit, empathische 62, 78, 96, 103, 105, 111, 115, 149, 151, 154, 155, 160
- Bezugssystem 48, 49, 50, 51, 52, 53, 146
- biologische Spiegelung 67
- Blockierte 102, 104, 105, 108, 109, 110, 116, 128, 154, 155, 156, 158, 162
- Dezentrierung 14, 16, 166, 167
- egozentrisch 15, 44, 45, 164, 165, 166
- emotionale Erlebnisfähigkeit 16, 165
- Emotionsverständnis 14, 25, 29, 40, 58, 60, 66, 67, 71, 87
- Empathie 13, 15, 16, 17, 18, 25, 26, 31, 35, 43, 44, 45, 46, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 95, 99, 101, 111, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 159, 161ff.
- Abwehr von 158-160
- antisoziale Motivierung der 78ff.
- ausdrucksvermittelte 26f., 32, 57, 58, 62, 69, 75, 89, 161
- egozentrische 45, 163
- globale 45
- parallele 72
- primitive 168
- reaktive 72
- prosoziale Motivierung durch 72 ff., 168
- und Selbsterkennen 51, 89, 101, 127-129, 130, 148f., 150f.
- situationsvermittelte 27, 61, 62, 69, 77, 89, 102, 161, 164
- empathisches Unbehagen 45, 46, 76
- Erkenner 118ff., 128ff., 137, 140, 144, 147, 148ff., 150, 156, 157
- Erregung 159
- Ethologie 12, 18, 31, 38, 40, 55
- Evolution 16, 18, 19, 25, 27, 58, 69, 70, 71, 80
- Experimentieren mit dem Spiegelbild 119, 120, 122, 138, 139, 140, 143, 145ff.
- Flecklokalisierung im Rougetest 117, 118, 119, 125, 126, 128, 131, 133, 133ff., 139, 140, 150
- Fremdenreaktion 143, 159
- Freude 37, 42, 76, 80, 131
- Frühmenschen (s. auch Hominiden) 11, 16, 22, 72, 167



- Gefühlsansteckung 31, 32, 37ff., 42ff.  
53, 55ff., 66, 72ff., 81, 85, 86, 89, 90,  
102, 155, 160, 161ff.
- Gefühlsübertragung, Theorien zur  
30-38
- Grausamkeit 80
- Helfer 98, 99, 100, 101, 104, 105, 108,  
109, 110, 111, 116, 128, 129, 154, 155,  
156
- Hilfeverhalten, helfen 12, 13, 16, 17,  
20, 21, 76f., 83, 95, 96, 104, 108, 113,  
154, 157, 168
- Hominiden (s. auch Frühmenschen)  
11, 13, 19
- Hominisation 11, 12, 18, 19
- "I" 47, 50
- Ich-Andere-Unterscheidung 45f., 50,  
56, 57, 62, 72, 75, 78, 87, 88, 134, 135,  
161, 163
- Entwicklung der 53-55
- Identifikation
- diachrone 59
- synchrone 59f., 66, 68, 71, 89, 144,  
146, 148, 150
- mit dem Anderen 61ff., 66, 68ff. 88f.,  
90, 102, 132, 136, 137, 144, 151, 155,  
157, 167
- ideomotorisches Gesetz 37ff.
- Imitation s. Nachahmung
- Imponierverhalten 99, 100, 105, 106,  
108, 110, 112, 158ff.
- induktiver Erziehungsstil 85, 154
- Intention 12, 20, 21, 23, 24, 25, 32, 52,  
54, 66, 68, 69, 72, 76, 142
- Intersubjektivität 52, 54
- kinästhetische Propriozeption 34, 37,  
38
- Konditionieren 35, 68, 68
- Kontingenz von Bewegung und  
Effekt 46, 50, 52, 65, 131, 133, 134f.,  
141, 143f., 144, 145ff.
- Kooperation 11, 12, 16, 19, 20, 21, 73, 84
- Learned helplessness 143
- Lernen durch Beobachtung (s. auch  
Nachahmung) 20, 37, 70, 71
- Lokalisation von Objekten im  
Spiegel 131, 135f.
- looking glass self 47
- "Me" 47, 65
- Menschenaffen (s. Anthropoiden)
- Mimik 32ff., 37, 38, 42, 111, 146
- Mitgefühl, Mitleid 13, 17, 44, 72, 76,  
79-81
- moralisches Urteil 168
- moralische Verantwortlichkeit 168
- Nachahmung (Imitation) 36ff., 42, 58,  
66, 70f., 84, 85, 134, 135, 145, 147,  
149, 165
- ergebnisorientierte 37, 70
- prozeßorientierte 37f., 70
- verzögerte 70
- Nennfunktion 59, 63, 89, 150
- Nicht- Erkenner 100, 101, 102, 119,  
120, 122, 124, 125, 126, 128, 129, 137,  
140, 147, 157
- Objektpermanenz 46, 55, 89
- Ontogenese 13, 17, 18, 37, 51, 65, 70,  
148
- Overarousal, empathisches 155, 160
- paralleles Gefühl 81
- Pavian 12, 69, 70, 136
- personal distress 44, 161
- Perspektiveninduktion 61, 67, 68, 69,  
74, 76, 77, 151, 162, 163
- Perspektivenübernahme 12, 14ff., 18,  
25, 43, 59, 77, 164ff.
- Phantasie s. Vorstellungstätigkeit
- Phylognese, phylogenetisch  
(stammesgeschichtlich) 16, 17, 30,  
51, 59, 148, 158
- Playmateverhalten 119, 120, 122, 131,  
137, 138, 143, 146
- prärrational 17

- Problemlösen 19, 62  
 Promotive tension theory 76  
 prosoziales Verhalten 12, 13, 18, 21, 44,  
 72, 75ff. 79, 80ff. 91, 98, 103, 104, 108,  
 112, 114, 115, 148, 149, 154, 155, 157,  
 158, 160, 162, 163, 167, 168, 169  
  
 Rangverhalten 21, 22, 28, 29, 141, 142,  
 159  
 ratiomorph 17, 42, 168  
 Rationalisierung 79  
 Reifung 41, 62, 63, 85, 140, 148, 149,  
 151, 152, 153  
 Reflektiertes Wissen um Selbst und  
 Anderen 14, 47, 50, 51, 52, 54, 166,  
 167, 168  
 Rollenübernahme 14, 15, 16, 68, 165  
 Rougetest 82, 83, 87, 130, 131, 133, 147,  
 148  
  
 Sadismus 80  
 Schadenfreude 80  
 Schimpansen 18, 19-22, 24ff. 47, 64, 65,  
 77, 79, 82, 136, 148, 167, 168,  
 Schuld 76, 80, 165, 168  
 Selbst  
 - angetroffenes 50, 54, 63  
 - existentielles 47, 54  
 - kategoriales 47, 54f., 65  
 - Kernselbst 52  
 - konzeptuelles 53  
 - subjektives 52  
 - vergegenwärtigtes 51, 54, 63  
 Selbst-Permanenz 51, 55  
 Selbstempfinden 50f. 135, 145  
 Selbsterkennen im Spiegel 51, 86f.,  
 90, 100f., 128ff., 140f., 145, 147, 148ff.  
 - bei Primaten 47, 64f.  
 - Entwicklung des 82f., 130-147  
 - Versuchsdesign und Ergebnisse 94,  
 100, 117-126, 130, 131, 133, 134, 135,  
 136, 139, 140, 145, 147, 148,  
 Selbstkonzept 47, 48, 51, 54, 55, 57, 58,  
 62ff., 68, 70, 82, 87, 89, 133, 136, 141,  
 148, 149, 150, 151, 152, 161, 165  
 Selbstnachahmung 38, 134f., 145  
  
 Selbstobjektivierung 51, 53, 55, 57, 62,  
 63, 65, 68, 165  
 Sensationslust 80  
 sensumotorische Phase 51, 54, 63, 88,  
 152  
 Sicherheit 159  
 Situation des Anderen 15, 28, 29, 32,  
 62, 69, 76, 164f.  
 social referencing 43, 53  
 Sozialisation 18, 63, 85, 153, 154, 168,  
 169  
 Spiegelbild, Verhalten gegenüber  
 dem 47, 51, 60, 63, 64, 65, 87, 101,  
 117, 118, 119, 120, 122, 125, 131ff.,  
 140, 142ff.  
 Sprache 18, 22, 53, 60, 63, 89, 150  
 stellvertretende Handlung 20, 21, 23,  
 69, 76, 80  
 Symbol 22, 59f.,  
 Symbolfunktion 59  
 sympathetic distress 44, 72  
  
 Teilen 11, 12, 13, 19, 20, 82, 83  
 Teilhabe (empathische,  
 identifikatorische) an der Emotion  
 des Anderen 13, 26, 27, 31, 58, 60,  
 62, 67, 69, 84, 89, 162, 163, 164  
 Trauer 37, 41, 42, 75, 85, 87, 91, 154, 161  
 Trauerphase im Empathieversuch 93,  
 98, 99, 103, 104, 106, 108, 109, 110,  
 111, 112, 113, 156, 157, 158, 160  
 Trost 85, 88, 90, 149, 162, 165  
 trösten 17, 85, 87, 98, 106, 149, 155, 160,  
 166  
  
 Übergänger 119, 121, 122, 123, 124,  
 125, 126, 128, 129, 130, 140, 143, 145,  
 147, 150, 151, 157  
 Unbehagen, emotionales 17, 32, 33,  
 35, 41, 72, 75, 76, 80ff., 92, 148, 149,  
 161, 16  
 Unbeteiligte 105, 109, 110, 111, 112,  
 116, 128, 129, 150, 156, 157, 158  
 "unwahrnehmbar Vorhandenes" 49,  
 55